

“DIS DAH FIWI CULTURE”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO, PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS –LEYENDA,
DE NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO 3° Y MULTIGRADUAL

Adriana Christopher Martinez

Florencia Howard Crespo

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

“DIS DAH FIWI CULTURE”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO, PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS –LEYENDA,
DE NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO 3° Y MULTIGRADUAL

Adriana Christopher Martinez

Florencia Howard Crespo

Asesora

Mg. Luz Stella Henao García

Trabajo para optar al título de Magíster en educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, septiembre de 2018

Agradecimientos

Agradecemos en primera instancia a Dios por brindarnos esta oportunidad, por darnos la fe y la perseverancia para conquistar nuestros sueños.

A nuestras familias, por su permanente apoyo y comprensión, en todo momento.

A nuestra asesora, la Magíster Luz Stella Henao García, por su dedicación, apoyo incondicional, su sabiduría, su comprensión y paciencia durante este arduo camino.

Al Ministerio de Educación Nacional por el programa de becas que les permitiera a los docentes del país acceder a una formación de primera calidad.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, por proveer a los docentes una formación de calidad.

A las instituciones educativas Brooks Hill Biligual School y Flowers Hill Biligual School, de San Andrés Islas, a los directivos, estudiantes y padres de familia quienes nos abrieron los espacios para la construcción y participaron activamente en el proceso.

A todos mil gracias.

Dedicatoria

A Dios por permitirnos culminar con éxito el proceso de formación integral; y a nuestras familias por el apoyo y compañía incondicional.

Resumen

El presente trabajo de investigación, que hace parte del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, tuvo como objetivo Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (leyenda), en una segunda lengua (español), de los estudiantes de grado tercero de las instituciones Brooks Hill Biligual School y Flowers Hill Biligual School, de San Andrés Islas, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.

En correspondencia con lo anterior, se asumió un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental e intragrupo, que se complementó con un análisis cualitativo. Para la recolección de la información, se utilizó un cuestionario de opción múltiple, con el que se evaluó la comprensión de textos narrativos, antes y después de implementar la secuencia didáctica, teniendo en cuenta cuatro dimensiones: plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y situación comunicativa. Dicho instrumento fue validado mediante prueba piloto y juicio de expertos.

El análisis cualitativo se realizó a partir de las categorías que fueron establecidas para el análisis del diario de campo, y que permitieron a las docentes investigadoras reflexionar acerca de su quehacer pedagógico y sus concepciones respecto a la enseñanza del lenguaje.

Las conclusiones derivadas del análisis de la información, permitieron validar la hipótesis de trabajo, lo que sugiere que la implementación de la secuencia didáctica permitió mejorar los procesos de comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes; así mismo se

identificaron transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, trascendiendo algunas concepciones tradicionales.

Palabras claves: comprensión lectora, texto narrativo, leyenda, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, prácticas reflexivas.

Abstract

The present research work, which is part of the Macroproject of research in Language Didactics, of the Master in Education of the Technological University of Pereira, had as objective “To determine the incidence of a didactic sequence of communicative approach, in the comprehension of texts narratives (legend), in a second language (Spanish), of the third grade students of the Brooks Hill Biligual School and Flowers Hill Biligual School, of San Andrés Island, and to reflect on the teaching practices of the language”.

In correspondence with the above, a quantitative approach and a quasi-experimental and intra-group design was assumed, which was complemented with a qualitative analysis. For the collection of information, a multiple-choice questionnaire was used, which evaluated the comprehension of narrative texts, before and after implementing the didactic sequence, taking into account four dimensions: plan of narrative, plan of story, plan of the history and communicative situation. This instrument was validated through pilot test and expert judgment. The qualitative analysis was made based on the categories that emerged from the field journal, and which allowed the researchers to reflect on their pedagogical work and their conceptions regarding the teaching of language.

The conclusions derived from the analysis of the information, allowed to validate the working hypothesis, which suggests that the implementation of the didactic sequence allowed to improve the reading comprehension processes of narrative texts in the students. Likewise, transformations were identified in the teaching practices of the researchers, transcending to some of the traditional conceptions.

Keywords: reading comprehension, narrative text, legend, didactic sequence, communicative approach, reflection of the teaching practices.

Tabla de Contenido

1. Presentación.....	14
2. Marco teórico.....	26
2.1 El Lenguaje	26
2.2 Lenguaje escrito	27
2.3 Lectura.....	28
2.4 Concepciones de lectura.....	29
2.4.1 Modelos de Comprensión lectora	31
2.5 Enfoque Comunicativo.....	33
2.6 Género Narrativo.....	35
2.7 La leyenda	38
2.8 Secuencia Didáctica	40
2.9 Practica Reflexiva	41
3. Marco Metodológico.....	44
3.1 Tipo de investigación	44
3.2 Diseño de la investigación	44
3.3 Población.....	45
3.4 Muestra.....	45
3.5 Hipótesis.....	45

3.5.1 Hipótesis nula	45
3.5 2 Hipótesis de trabajo	46
3.6 Variables y operacionalización	46
3.6.1 Variable independiente	46
3.6.2 Variable dependiente: comprensión de textos narrativos	48
3.6.3 Unidad de análisis.....	52
3.6.4 Unidad de trabajo:	53
3.7 Técnicas e instrumentos	53
3.8 Procedimiento.....	55
4. Análisis de la información	57
4.1 Prueba de Hipótesis	57
4.1.2 comparativos global pre-test post-test	59
4.1.3 Comparativo global de resultados por niveles.....	61
4.1.4 Análisis de las dimensiones	61
4.2. Análisis cualitativo de la información.....	79
4.2.1. Momento de preparación.	80
4.2.2 Momento de ejecución.....	86
4.2.3 Momento de Evaluación:.....	89
5. Conclusiones	93
6. Recomendaciones	96

7. Referentes bibliográficos	98
Anexos	104
Anexo 1. Secuencia didáctica.....	104
Anexo 2. Cuestionario Pre-test	128
Anexo 3. Cuestionario Pos-test	132
Anexo 4. Consentimiento informado	137
Anexo 5. Formato del Diario de campo	139

Lista de tablas

Tabla 1 población y muestra.	45
Tabla 2 Operacionalización de la variable independiente.	46
Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente.	48
Tabla 4 Categorías del diario de campo.....	52
Tabla 5 Equivalencias y valoraciones Pre-test y Pos-test.....	54
Tabla 6 Fases del proceso investigativo.....	55
Tabla 7 medida de tendencia central grupo 1 y 2.	58

Lista de gráficos

Gráfica 1 Comparación global de los resultados pre-test y post-test.....	59
Gráfica 2 Comparación global de los resultados pre-test y post-test.....	59

Gráfica 3 Comparativo global de resultados por niveles.	61
Gráfica 4 Comparativo global de resultados por niveles.	61
Gráfica 5 Global de dimensiones pre test y pos test grupo 1.	62
Gráfica 6 Global de dimensiones pre test y pos test grupo 2.	62
Gráfica 7 Comparativa situación de comunicación por niveles pre-test y pos test grupo 1.	64
Gráfica 8 Comparativa situación de comunicación por niveles pre-test y pos test grupo 2.	64
Gráfica 10 Comparativo pre –test/pos-test situación de comunicación por indicadores grupo 2.	66
Gráfica 9 comparativo pre –test/pos-test situación de comunicación por indicadores grupo 1....	66
Gráfica 11 comparativo plano de la narración por niveles pre-test y pos test grupo 1.	69
Gráfica 12 comparativo plano de la narración por niveles pre-test y pos test grupo 2.	69
Gráfica 13 comparativo plano de la narración por indicadores pre-test y pos test grupo 1.	70
Gráfica 14 comparativo plano de la narración por indicadores pre-test y pos test grupo 2.	70
Gráfica 15 comparativo plano del relato por niveles pre-test/pos test grupo 1.	73
Gráfica 16 comparativo plano del relato por niveles pre-test/pos test grupo 2.	73
Gráfica 17 comparativo plano del relato por indicadores pre-test/pos test grupo 1.	74
Gráfica 18 comparativo plano del relato por indicadores pre-test/pos test grupo 2.	74
Gráfica 19 comparativo plano de la historia por niveles pre-test/pos test grupo 1.	76
Gráfica 20 comparativo plano de la historia por niveles pre-test/pos test grupo 2.	76
Gráfica 21 comparativo plano de la historia por indicadores pre-test/pos-test grupo 1.	77
Gráfica 22 comparativo plano de la historia por indicadores pre-test/pos-test grupo 1.	77

1. Presentación

El lenguaje es la herramienta más importante del ser humano ya que por medio de éste se pueden realizar acciones que van desde la simple denominación de objetos hasta la expresión de pensamientos, sentimientos y la interacción con otros en la sociedad, organizando así la realidad que lo rodea mediante el uso de la palabra, lo que da cuenta de su papel no solo para la comunicación, sino también en el desarrollo del pensamiento y la construcción y transformación de la cultura, pues mediante el mismo se expresan ideologías, experiencias, costumbres y la cosmovisión de un pueblo.

En este sentido, Vygotsky (1977) considera, que el lenguaje es un instrumento imprescindible para el desarrollo cognitivo, al ser el principal mecanismo del aprendizaje. Además, si se considera la idea de que el ser humano tiene una característica clara, vivir en sociedad, éste se vuelve necesario en el ejercicio de ciudadanía. Por lo que, tanto ciudadanía como lenguaje deberían atravesar todas las etapas del currículo escolar, como lo demuestran las investigaciones de Fúquene y González (2011), Velasco y Tabares (2015) y Vargas (2017). De allí que Pérez (2004) afirme que “El acceso al lenguaje además de constituirse en derechos, son condiciones de la vida ciudadana y del funcionamiento de la democracia” (p.73).

Ahora bien, de manera puntual la lectura, como un proceso que depende del lenguaje, es fundamental al proveer de información y conocimientos, pone la mente en acción, desarrolla la creatividad y la imaginación (Llanos y Guerrero; Londoño y Rendón 2017). A lo que Padrón (1996) agrega que la lectura es "un medio de comunicación, el poder de lograr información de la lengua escrita, es un proceso activo de solución de problemas y elaboración de pensamientos." (p.177).

El ser humano tiene la posibilidad de utilizar esta herramienta para recibir los conocimientos de manera formal e insertarse en el proceso de la educación. Esto sitúa la lectura como potencializadora del conocimiento, lo cual requiere que los estudiantes puedan comprender textos de manera adecuada (Vargas, 2017).

A pesar de la importancia de la lectura, aún los estudiantes presentan dificultades significativas para comprender diferentes tipos de textos, de allí que se hayan realizado diversas investigaciones que muestran una notable preocupación por este asunto y por proponer estrategias para superar tales dificultades, como las desarrolladas por Velasco y Tabares (2015) y Arbeláez y Ramírez (citados por Londoño y Rendón, 2017), quienes luego de implementar secuencias didácticas, de enfoque comunicativo y discursivo interactivo respectivamente, señalan que hay una mejoría en los procesos de comprensión de los estudiantes, ya que se les brinda contextos para el aprendizaje, en situaciones comunicativas reales que promueven la interacción y les permite ser más conscientes del propio conocimiento y de sus procesos; de igual manera evidenciaron en los estudiantes, el desarrollo de competencias lectoras y de habilidades comunicativas, que ponen en juego la lectura, la escritura y la oralidad, además de presentar mejorías en los procesos que a nivel literal, inferencial y crítico textual, de ahí que la intervención en las aulas con este tipo de propuestas, permita la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes y a su vez el mejoramiento en la comprensión de textos, por parte de los estudiantes.

En este sentido, Millán (2010) plantea que es necesario que el docente al diseñar sus estrategias didácticas incorpore estrategias cognitivas y/o metacognitivas, a fin de preparar a sus alumnos en la lectura con direccionalidad y reflexión; por lo tanto, debe considerar la edad de los

educandos, sus preferencias ante la lectura y una acorde selección de los textos que se relacionen con el gusto y los intereses de los lectores (p.18).

De acuerdo con lo anterior la lectura es de suma importancia para acceder al conocimiento en las diferentes áreas, pues por medio de ésta se desarrolla la capacidad de razonamiento en sentido crítico y se ejercitan las competencias interpretativas de manera que se puede catalogar como una de las prácticas necesarias para el desarrollo integral del ser humano, ya que permite mejorar, además, las habilidades de redacción y escritura, al igual que el léxico de la persona. Está comprobado que los países más desarrollados cuentan con los índices culturales más altos, respecto a las prácticas de lectura y, que las riquezas de esas sociedades se fundamentan en este ejercicio (Vargas, 2017; Sánchez y Zamora, 2017).

Estos índices han sido medidos, entre otras, con las pruebas internacionales saber PISA (Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes), que evalúa los desempeños académicos de los escolares de quince años en diferentes países; en este contexto, los resultados en el año 2015 demostraron los bajos desempeños de los estudiantes de Colombia al ocupar éste el último lugar con 379 puntos, en contraste con Shanghái que ocupó el primer puesto con 603 puntos.

A nivel nacional el ICFES (2015), evalúa mediante la prueba Saber las competencias en las áreas básicas de los estudiantes de 3°, 5° y 9° grado. En el caso de las pruebas de lenguaje se considera que es de suma importancia que los niños logren identificar en los textos su organización e intencionalidad, basándose en los componentes pragmático, semántico y sintáctico; respecto al primero, se espera que el alumno logre evaluar y reconocer los elementos de información explícita o implícita de una situación comunicativa del texto, en el componente semántico que recupere información implícita y explícita del contenido del texto y en el componente sintáctico que identifique la estructura de un texto. Sin embargo, los resultados

obtenidos por los estudiantes, evidencian las dificultades de éstos para identificar intenciones, propósitos y perspectivas de un texto, e identificar relaciones de contenido entre dos textos, entre otras (MEN, 2015).

De manera particular, los resultados en las pruebas Saber 2015 de los estudiantes de las instituciones BROOKS HILL Y FLOWERS HILL BILINGUAL SCHOOLS, dan cuenta de dificultades en los componentes Sintáctico y Pragmático, con un puntaje promedio de 255 puntos, quedando por debajo del Departamento (284 puntos) y del nivel nacional (309 puntos) (ICFES, 2015).

Estos resultados pueden estar relacionados con el hecho de que aún en Colombia prevalecen prácticas tradicionales en la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula. En este sentido, se tiene la concepción errónea de que en la medida que el estudiante reconozca letras, silabas, asocie y forme palabras ya sabe leer, por lo que es frecuente que se fragmente el lenguaje para su enseñanza y se utilicen “cartillas” o textos descontextualizados, que tienen como único propósito el aprendizaje del código (Quinceno, 2013; Salas, 2012).

Esta problemática en el contexto del Archipiélago de San Andrés requiere considerar otros aspectos, por ser esta una tierra bilingüe desde los inicios de su creación, con el uso del inglés como su idioma oficial y el creole (un inglés criollo cuya base es el inglés mezclado con palabras africanas), como el dialecto usado por el pueblo en sus hogares y sitios informales, pasando a ser trilingüe al formar parte de Colombia, luego de que las colonias inglesas las dejaran en libertad. Cuando las islas estaban bajo el gobierno de los ingleses, desarrollaban su educación formal en inglés, pero ante la nueva alianza con Colombia esta situación cambió radicalmente.

De acuerdo con Clemente (1991), la implementación de políticas educativas bajo los designios constitucionales de 1886, la nación puso en marcha un programa de asimilación

cultural como base para la unidad de la misma; el contacto de los nativos con esta nueva población en su mayoría hispano parlante, que contaba con todo el respaldo político y económico del estado colombiano, significó un choque intercultural, en el que los isleños se vieron obligados a adaptar y asimilar los elementos que les impuso la cultura colombiana continental. Un claro ejemplo de esto fue la prohibición que tuvieron los isleños de usar otro idioma que no fuera el español en los establecimientos educativos.

Esta situación trajo para el nativo un conflicto interno afectando también el proceso educativo, del cual se observan algunos vestigios en la actualidad, como es el caso de los niños nativos cuya lengua materna es el creole, y que presentan dificultades para comprender textos en español, mucho más acentuadas que la de aquellos estudiantes cuya lengua materna es el castellano. En este sentido, se esperaría tener propuestas educativas que respondieran a estas necesidades, sin embargo en los procesos educativos no es común ver dichas propuestas.

Al respecto vale la pena hacer alusión al trabajo de investigación desarrollado por Ramírez (2009), en México cuyo objetivo fue identificar las posibles ventajas y desventajas que trae la educación bilingüe bicultural para los niños indígenas mayas y sus comunidades, analizando en qué medida los programas educativos toman en cuenta las condiciones sociales y culturales de las comunidades indígenas mayas actuales. De este modo se llegó a las siguientes conclusiones: La escuela institucional no ha sido capaz de resolver de manera satisfactoria la inclusión de las lenguas indígenas en sus contenidos educativos. Un modelo de educación bilingüe debería implicar enseñar no solo el español sino también la lengua materna de los niños, puesto que la participación e interpretación adecuada de su lengua forma parte importante de la relación que entablará con la comunidad a la que pertenece. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura para niños indígenas tiene que desarrollarse en primera instancia en la

lengua materna que el niño indígena conoce, buscando no afectar la identificación con su propia cultura. La lengua materna como medio de comunicación y expresión de la forma de ver el mundo (cosmovisión) indígena adquiere vital importancia para la educación del niño, por lo que se debe impulsar la necesidad de conservarlo.

Otra investigación relevante fue la realizada por McGinity (2009) denominada “Implicancias de un Modelo Curricular Monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as Mapuches de la IX región Araucanía de Chile”, en la que se concluyó que existe un desconocimiento de los docentes respecto de la lengua, el saber y el conocimiento Mapuche. La autora en su investigación afirma que históricamente, la escolarización de niños/as mapuches se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas monoculturales occidentales. Cuando los niños/as se incorporan a la educación escolar, adquieren un conjunto de contenidos y finalidades educativas, objetivos de enseñanza y aprendizaje, que se fundamentan en lógicas de saberes y conocimientos educativos no mapuches. Al no explicitarse ambas lógicas de conocimientos, occidental y mapuche, se genera en los alumnos/as problemas en el aprendizaje de contenidos, en el cumplimiento del trabajo escolar, en la comunicación intercultural, entre otros.

Probablemente, por razones similares a las encontradas en los estudios mencionados, los estudiantes de las instituciones educativas Flowers Hill Bilingual School y Brooks Bilingual School siguen presentando dificultades en los procesos de lectura y escritura, pese a los esfuerzos que se han hecho, a través del Plan de Mejoramiento Institucional, respondiendo así a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, en la ley 115 de 1994, artículo 20, donde se plantea como uno de los objetivos generales de la educación colombiana “desarrollar las

habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (p.15).

Dichas acciones han estado enfocadas en los últimos años en campañas de lectura, con la colaboración de la biblioteca, como el club de lectores, la maratón de lectura, recreo de lecturas la formación de semilleros de lectores y la vinculación de programas como el del Plan Nacional de Lectura y Escritura “leer es mi cuento”, entre otros, cuya finalidad es potencializar en los alumnos las competencias comunicativas y el disfrute de la lectura, como parte del desarrollo integral.

A pesar de estas acciones, persisten dificultades para leer y producir textos en español, además de requerir más tiempo para lograr los aprendizajes, debido a que un número importante de los estudiantes de estas instituciones vienen de familia que solo manejan el inglés y/o el creole (lengua nativa) porque cuando están escribiendo en español manifiestan que primero piensan en Creole y luego traducen mentalmente los textos al castellano.

Forbes (2005) señala al respecto que los estudiantes piensan en creole pero, todos los materiales didácticos y las informaciones lo reciben en castellano, reduciendo así la facilidad de análisis y comprensión ante los temas que están recibiendo en el momento. Esta consideración dificulta la comunicación entre la comunidad educativa teniendo en cuenta que dichos materiales se les presentan a los estudiantes en códigos lingüísticos diferentes a los que ellos traen consigo.

La problemática expuesta, hace necesario que se implementen propuestas que permitan a los estudiantes fortalecer sus competencias en una segunda lengua (en este caso el español), para lo cual los textos narrativos, siguen siendo una excelente apuesta, dada la familiaridad de los estudiantes con este tipo de discurso.

A partir de las narrativas se desarrolla el pensamiento, se ordena las experiencias y se construye la realidad, siendo la forma más viable y práctica para la comunicación, aspecto relevante en la enseñanza, como lo afirma Elbaz (1991) la narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores.

Por lo expuesto, se han desarrollado investigaciones, enfocadas en este tipo de textos, como la de Vásquez (2014), cuyo objetivo era mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en grado segundo de la básica primaria de la institución Lord Byron, con una propuesta basada en el aprendizaje significativo. Después de aplicado el programa se observó que los niños mejoraron significativamente en la comprensión lectora, resaltando la importancia de la narrativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los diferentes tipos de textos pertenecientes al género narrativo se destaca la leyenda, mediante la cual según Morete (2000) nos introducimos en los dominios de una historia, que, a veces, puede estar anclada en lo real, y otras escapa de la misma, pero que de todas formas nos introduce en lo maravilloso, lo fantástico, lo extraordinario, lo paranormal, lo cual irrumpe con una fuerza inusitada en ciertas formas de vida actual, contribuyendo a la permanencia de una narración imaginativa, tradicional y pre-moderna, y a la transmisión de lo que se conoce por leyenda urbana como aquella que mezcla elementos de la tradición y de la modernidad.

Al respecto Valenzuela (2011) en su investigación, comenta sobre la importancia de la leyenda afirmando que ésta, se encuentra ligada a la funcionalidad y en forma similar se identifica en dos vertientes. La importancia para quien la realiza, preserva y difunde y para quien escucha, lee, disfruta o estudia. En el primer caso, se agrega la cuestión de que la leyenda es uno de los textos narrativos que fortalecen la identidad de lugar o de una nación y también puede

propiciar el arraigo al terruño. Para la segunda vertiente, la importancia dependerá de quién la estudia y con qué fin. Tendrá un valor histórico por su contenido (sucesos que se narran) y por su antigüedad, tendrá un valor etnográfico cuando a través de la narración se identifican costumbres o formas de vida de una población.

En este sentido, vale la pena resaltar el trabajo llevado a cabo por Alejandrino (2003), quien coordinó, desarrolló y fundó un proyecto titulado “Hacia la formación de lectores y escritores autónomos”, en la escuela Bolivariana del municipio de Independencia. Las leyendas escuchadas en este espacio fueron el punto de partida de la propuesta: Los niños y niñas escribieran textos cuyo contenido hacía mención a historias de espantos y aparecidos, narrados por personas de la comunidad.

Esto ratifica que las leyendas forman parte de la tradición oral, la cual es transmitida de generación a generación, y que dentro de las tradiciones narradas la leyenda posee un contexto concreto. Precisamente Dorymar (2007) plantea que “La leyenda alude a la recolección de un hecho popular que un autor considere digno de perpetuarse en la memoria de los pueblos gracias a su pluma e imaginación creativa (p. 53).

Por lo anterior, surge entonces la necesidad de desarrollar propuestas didácticas que contribuyan en el mejoramiento de las competencias lectoras en una segunda lengua (español), y que permitan a la vez a las docentes investigadoras, reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza del lenguaje; de allí surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (leyendas), en una segunda lengua, de los estudiantes de grado tercero de las instituciones Brooks Hill Biligual School y Flowers Hill Biligual School, de San Andrés Islas? y

¿Qué reflexiones generan, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, la implementación de dicha secuencia didáctica?.

El Objetivo General de la investigación es: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (leyenda), en la lengua español, de los estudiantes de grado tercero de las instituciones Brooks Hill Biligual School y Flowers Hill Biligual School, de San Andrés Islas, y reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Como objetivos específicos se plantearon: (a) Identificar el nivel en la comprensión lectora de textos narrativos (leyenda), en una segunda lengua (español), antes de implementar la secuencia didáctica, (b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos (leyenda) en una segunda lengua (español), (c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, (d) Identificar el nivel en la comprensión de textos narrativos (leyenda), en una segunda lengua (español), después de implementar la secuencia didáctica y (e) Contrastar los resultados de la prueba inicial y final para identificar las transformaciones en la comprensión lectora de textos narrativos en una segunda lengua (español).

Es importante decir que este proyecto surge en el Macroproyecto de investigación en Didáctica del lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El impacto que se espera generar con el presente estudio, tiene que ver con el desarrollo de una propuesta didáctica, pertinente y contextualizada, para abordar la comprensión de textos narrativos en el aula, al considerar las características lingüísticas y socio-culturales, de los estudiantes de las instituciones donde se desarrolla el mismo, teniendo en cuenta que muchos de ellos provienen de familias cuya lengua materna es el creole, de esta manera, se espera fortalecer

no solo la comprensión lectora sino las habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura), que en la secuencia didáctica, se ponen en juego permanentemente. En este sentido, la propuesta desarrollada se puede llegar a constituir en un modelo, que otros docentes con poblaciones similares, podrán asumir y adecuar a su proceso aprendizaje en otras áreas del conocimiento, para generar aprendizajes significativos.

Otro impacto importante tiene que ver con la posibilidad de realizar reflexiones sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, constituyéndose en un elemento fundamental para la transformación de las prácticas educativas en este campo, al promover una reflexión en la acción.

Después de haber presentado una contextualización del problema y el estado del arte del mismo, se continuará con el desarrollo de los siguientes capítulos, que hacen parte de este informe final. En este orden de ideas, se presenta a continuación el Marco teórico en el que se exponen los principales referentes que fundamentaron el desarrollo del proyecto, como: Lenguaje, Lenguaje escrito, concepciones de lectura, modelos de comprensión textual, enfoque comunicativo, texto narrativo, leyenda, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

Posteriormente, se da cuenta del capítulo de Metodología, describiendo el tipo de investigación, diseño, población y muestra, hipótesis, operacionalización de las variables, unidad de análisis y unidad de trabajo, técnicas e instrumentos finalizando con las fases del proyecto.

Luego se presenta el análisis de la información, a partir de dos ejes: uno cuantitativo y otro cualitativo. Respecto al primero se presentan los resultados de los estudiantes en cada una de las dimensiones e indicadores, contrastando el Pre-test y el Pos-test; y en el segundo, se analizan las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras, a partir de las categorías que emergieron en los diarios de campo. Posteriormente se exponen las conclusiones dando respuesta a las

preguntas y objetivos de investigación y finalmente las recomendaciones, para los docentes, las instituciones educativas y futuras investigaciones.

2. Marco teórico

En este capítulo se presentan los principales referentes que orientaron el desarrollo de este estudio, iniciando con la definición de lenguaje, luego se explica el lenguaje escrito, continuando con las concepciones de lectura, los modelos de comprensión y el enfoque comunicativo. Posteriormente se describe el texto narrativo y la leyenda, por ser el tipo de texto de interés en esta investigación, pasando a la conceptualización de secuencia didáctica y por último a la definición de las prácticas reflexivas.

2.1 El Lenguaje

El ser humano interactúa en la sociedad con la familia, la escuela, la comunidad y otros por medio del lenguaje, ya que éste le permite comunicar sentimientos, pensamientos e ideas, lo que conlleva a que pueda ser un ciudadano activo y participar en la construcción y transformación de la cultura. Así, el lenguaje permite la comunicación con los demás haciendo uso de diferentes sistemas de significación.

Para Pérez y Roa (2010), las primeras y privilegiadas prácticas de lenguaje a las que ingresa el niño tienen que ver con la oralidad. Desde que se nace se vincula a interacciones con los adultos, mediadas por el lenguaje oral, gestual, de señas. En esos espacios se inicia a construir la voz para participar de la vida social mucho antes de llegar a la escuela.

En este sentido plantea Vygotsky (1977), que la adquisición del lenguaje implica no solo la exposición del niño a las palabras, sino también un proceso interdependiente de crecimiento entre el pensamiento y el lenguaje. Por lo tanto, más allá de su función social, el lenguaje se encuentra ampliamente relacionado con el pensamiento; ambos se influyen mutuamente, y son

necesarios para desarrollar procesos de análisis que permiten comprender diferentes aspectos de la realidad.

2.2 Lenguaje escrito

El lenguaje en cualquiera de sus formas, media la relación de las personas con su entorno y así inicia el proceso de comunicación del ser con su medio familiar, social y cultural, el cual se extiende a otros contextos como el escolar, en el que se llevan a cabo procesos de enseñanza formal del lenguaje escrito; al respecto Vygotsky (1977) sostiene que el desarrollo de la escritura es una función lingüística diferenciada del lenguaje oral tanto en su estructura como en su funcionamiento, ya que:

- Cuando el sujeto aprende a escribir debe desentenderse de los aspectos fónicos del habla y sustituir las palabras por sus imágenes. El lenguaje escrito es abstracto.
- La escritura es lenguaje “in absentia” (dirigido a una persona que no está o es imaginaria).
- La escritura exige una acción analítica por parte del niño, necesita no sólo haber comprendido el sonido de las palabras sino su estructura para así transcribirlo en símbolos convencionales.

Así mismo Ferreiro (1996) afirma que la lengua escrita no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje. Este sistema tiene por función representar enunciados lingüísticos con significado, y, por tanto, guarda relaciones con lo oral, pero tiene propiedades específicas que van más allá de las correspondencias con los sonidos.

Otra de las circunstancias que han llevado a sostener que la lengua escrita no es una transcripción de la oral se refiere al tipo de lenguaje que suele utilizarse cuando se habla y cuando se escribe, así el lenguaje escrito es más elaborado y suele ser más formal que el lenguaje que utilizamos en nuestras conversaciones (Benveniste, 1982). No sólo en lo que se refiere al

léxico sino también a las construcciones sintácticas elegidas y a los enlaces que cohesionan las frases entre sí.

En concordancia con lo anterior, Tolchinsky (1993) expresa que “El lenguaje escrito acumula la experiencia social del uso de la escritura y se distingue, entonces, por el valor de uso manifestado en los discursos, los cuales sintetizan cualidades vinculadas a las funciones socio-comunicativas” (p.28).

Desde otra perspectiva Pérez y Roa (2010), plantean que la escritura ha servido para plasmar las grandes creaciones estéticas y literarias en diferentes tipos de soportes, desde el papiro, las láminas de metales procesados, hasta las formas digitales, lo que ha permitido registrar en textos los hechos de la humanidad para guardar una memoria de los mismos.

La importancia del lenguaje escrito, puede identificarse también en el planteamiento de Machado (2002), quien lo define como “un objeto socio-cultural, una «tecnología» colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado”. (p.20).

El lenguaje escrito involucra tanto la escritura como la lectura, razón por la cual a continuación se abordará este último proceso, por ser el objeto de interés de la presente investigación.

2.3 Lectura

El acto de plasmar mediante símbolos y signos lingüísticos mensajes que se desean hacer llegar a otros se convierte en otra forma de expresión del lenguaje; al interpretar estos mensajes, darles un sentido según el medio y contexto del otro, se realiza el proceso de leer.

De acuerdo con lo anterior Geovanini (1996) afirma que:

La lectura es un proceso activo de interacción entre el texto y el lector en el que éste tiene que dar sentido a lo que lee y entender. Entender significa incorporar elementos nuevos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable (p. 29).

Es decir, un estudiante cuando lee no simplemente decodifica palabras, frases o párrafos, sino que interpreta lo que lee aportando a esta interpretación su conocimiento previo, sus vivencias y sus estrategias como lector.

La lectura proporciona información, conocimientos, pone la mente en acción, desarrolla la creatividad y la imaginación. Según Padrón G. (1996) la lectura es "un medio de comunicación, el poder de lograr información de la lengua escrita, es un proceso activo de solución de problemas y elaboración de pensamientos." (p.177).

Por lo que el ser humano tiene la posibilidad de utilizar esta herramienta para apropiarse los conocimientos de manera formal e insertarse en el proceso de la educación. Esto sitúa a la lectura como potencializadora del conocimiento, lo que hace necesario que los estudiantes puedan comprender textos de manera adecuada.

Ahora bien, la lectura no siempre ha sido considerada de la misma manera, por lo que, las concepciones sobre la misma han cambiado, en la medida que han surgido nuevos avances teóricos, de acuerdo con las transformaciones de la sociedad y la cultura. En este sentido, se presentan a continuación, algunas de las más representativas.

2.4 Concepciones de lectura

En este apartado se hace un breve recorrido sobre las concepciones de lectura, desde las teorías tradicionalistas, hasta algunas más actuales que consideran la lectura como una práctica sociocultural.

Al respecto Dubios (1991) hace referencia tres concepciones que son: la lectura como conjunto de habilidades, la lectura como proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional.

- La concepción de lectura como *conjunto de habilidades* predomina hasta los años setenta aproximadamente, se ocupó de describir las etapas de aprendizaje de la misma y las destrezas que se tenían que adquirir para el dominio del proceso, a través de los distintos niveles jerárquicos que incluían la lectura Literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, la lectura inferencial o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas o propósitos del autor.

De acuerdo con esta concepción el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado, y el descubrimiento de las palabras y oraciones que compone el texto.

- La concepción de lectura como *proceso interactivo*. En esta concepción se puede destacar (a) El modelo psicolingüístico y (b) La teoría del esquema; el primero hace énfasis en que “el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él” (p 9); en el segundo se plantea que el lector logra comprender, un texto cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permitan explicarlo de manera adecuada.
- La concepción de lectura como *proceso transaccional*. Se considera que el lector adquiere su carácter en virtud del acto de la lectura y es a través de éste que el texto adquiere significación; en este proceso, lector y texto son mutuamente dependientes y

de su interpenetración surge el sentido de la lectura, es decir, el lector y el texto se confunden en una transacción que los desborda a ambos. Esta nueva concepción de la lectura no se opone al enfoque interactivo, sino que va un poco más allá, al presentar un proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen de él transformados (Dubois,1987).

Más recientemente, Cassany y Aliagas (2009) hacen alusión a la lectura como una práctica social, la cual tiene en cuenta el conocimiento de los signos y los procesos cognitivos, pero va más allá al considerar las instituciones con que se vincula y los valores de la cultura en que surge. En este sentido los autores afirman que: “Al leer, el aprendiz comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad” (p.20).

Así como las concepciones acerca de la lectura han ido evolucionando, los modelos para explicar cómo funciona la comprensión lectora, también; por esta razón, a continuación, se describen algunos de ellos.

2.4.1 Modelos de Comprensión lectora

Leer es comprender. Siempre que se lee se hace para entender, sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando encuentra significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa, si tiene un propósito claro: la construcción de idea o análisis crítico del autor y/o el texto. Con lo dicho Solé (2001), plantea que la lectura se vincula estrechamente con la visión y motivación que cada persona tiene del mundo y de sí mismo, por lo que no se puede pretender que una interpretación sea única y objetiva como tal.

Para cumplir este objetivo con éxito, el lector deberá emplear una serie de habilidades o estrategias que lo ayuden a construir sus conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos

diferentes. Esto implica, coordinar informaciones que provienen de distintas fuentes: el texto, su contexto y los conocimientos que él posee.

Es claro entonces que la comprensión lectora es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico.

Sin embargo, existen diferentes modelos de comprensión lectora por lo cual es importante abordarlos, haciendo explícito cuál de ellos se ajusta a los conceptos y aspectos trabajados en este proyecto:

Al respecto Solé (2004), retoma los tres modelos de comprensión lectora: ascendente, descendente e interactivo.

- Modelo de procesamiento ascendente: Conocido como “botton up” es una perspectiva tradicional basada en los siguientes supuestos: la lectura es un proceso que se centra en el texto; saber leer consiste en oralizar el texto; el lector es un agente pasivo; la información se adquiere primero desde la identificación de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo.
- Modelo de procesamiento descendente: Su principal representante fue Smith (1983); este modelo postula que un buen lector parte de los conocimientos sintácticos y semánticos como parte anticipatoria del texto, es decir, las palabras, frases o un texto con sentido completo. El lector hace uso previo de su conocimiento para establecer anticipaciones e hipótesis sobre el contenido del texto, teniendo en cuenta sus experiencias y conocimientos del lenguaje y el mundo, dando origen a un nuevo texto a partir de los esquemas previos.
- Modelo interactivo: según Van Dijk (1980), este modelo integra el texto, el lector y el contexto. En este sentido, la comprensión se entiende como la interacción entre los

conocimientos y las intencionalidades que tiene el lector sobre el contenido del texto (esquemas mentales) y sus componentes, los cuales permiten sustentar o rechazar las hipótesis planteadas por el lector y, el contexto en el que se presenta el texto (el que le da sentido a lo que se lee). De este modo, la información que se procesa funciona como generadora de inferencias, para pasar a otros niveles de comprensión, de la misma manera crea expectativas a nivel semántico y global, para guiar la lectura.

Para este proyecto se tuvieron en cuenta los supuestos del Modelo Interactivo, y se complementó con las ideas del Enfoque Comunicativo, que será explicado a continuación.

2.5 Enfoque Comunicativo

Como una forma de superar la enseñanza del lenguaje, centrado en el gramaticalismo, Hymes (1971) propuso el enfoque comunicativo como un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla, dicho enfoque se sustenta en las siguientes ideas: el trabajo por la construcción del sentido de lo que se lee, se escribe y se habla; el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo; la necesidad de abordar diferentes textos y discursos; la importancia de los aspectos socio-culturales, implicados en la comunicación, entre otros.

En este sentido Hymes (citado por el MEN, 1998), afirma que lo que se debe desarrollar es la competencia comunicativa, que se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos e históricamente situados; ya que el niño adquiere la competencia de cuando sí y cuando no hablar o escribir, así como de saber con quién, sobre qué y de qué forma debe hacerse.

Dicho autor plantea que, en todo acontecimiento comunicativo, se involucran ocho elementos. Algunos de ellos resultan claves para esta propuesta, como: los participantes, la situación y la finalidad, que se definen a continuación.

1. Los participantes: en toda comunicación los individuos deben asumir diferentes roles, uno de ellos es el de participante; en éste se deben tener en cuenta diferentes características como el sexo, la edad, nivel social, entre otros, las cuales indican qué papel desempeña el sujeto en la comunicación. Dependiendo de los diferentes contextos sociales un participante puede situarse sobre dos ejes: el eje horizontal, que remite a la relación proximidad/distancia y el eje vertical que siempre indica poder. En este sentido una persona puede desempeñar diferentes tipos de roles, es decir en algunos casos situarse en relaciones informales con amigos, parientes, compañeros de trabajo o estudio, y en otros, relaciones más formales que indican presencias de jerarquías a nivel profesional o social.
2. La Situación: está definida por el factor tiempo y espacio ya que toda comunicación surge en un lugar y un tiempo determinado, en los que se produce el intercambio verbal y no verbal, que puede darse por medio de la escritura o de representaciones gráficas.
3. Las Finalidades: se refiere al motivo que invita a los participantes a establecer una situación de comunicación. Para poder lograr esto se deben definir las metas de interacción, así como los productos, es decir aquello que se espera obtener después del acto comunicativo.

El enfoque comunicativo es una propuesta pertinente para la enseñanza del lenguaje, y de manera puntual, para el desarrollo de las habilidades comunicativas, entre ellas la lectura, lo que supone abordar en el aula diversos tipos de textos, como el narrativo, sobre el cual se hará referencia a continuación.

2.6 Género Narrativo

La narración, es una herramienta de la literatura empleada para relatar una historia, relaciona unos personajes con una serie de sucesos, describiendo sus ambientes y ubicándolos en un tiempo y espacio determinado. Todorov (1971), propone que todas las narraciones del mundo estarían constituidas por las diferentes combinaciones de una decena de micro narraciones generadas por los diferentes participantes de la historia. Es decir, cada personaje tiene sus propios puntos de vista, donde el narrador es el encargado de recopilar y generar una narración que finalmente el lector podrá disfrutar en un solo texto.

El mismo autor plantea que toda narración está compuesta por tres aspectos: uno verbal (registros y puntos de vista), uno sintáctico (relaciones lógicas, temporales y espaciales que se dan en la narración) y uno sintagmático que se refiere a las proposiciones con las que se organiza el discurso y a las secuencias que se dan dentro del mismo.

Para Cortés y Bautista (1998) ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlos, describirlos y explorarlos, esto implica comprender los diferentes planos que lo conforman: plano de la narración, plano del relato y plano de la historia; a continuación, se explicará cada uno de éstos.

- Plano de la Narración: el narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor. De igual manera, el narratario no es el lector del texto sino un sujeto implícito al mismo texto al cual se dirige el narrador. En lugar de comenzar abruptamente a contar una historia, el narrador hace una transición hacia ella mediante el uso de recursos retóricos, que son palabras con las cuales indican su intención de contar algo interesante.

En el plano de la narración también van incluidos otros elementos, que no solo tienen que ver con identificar quien es el narrador sino también sus funciones, los diferentes tipos de narradores y el tiempo en el que el narrador cuenta la historia.

Pérez y Roa (2010) exponen que, por lo general, el narrador está por fuera de la historia, (omnisciente), o figurando en la narración como un personaje o ser un narrador testigo, y que sus funciones básicas son: contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes. En este plano, también, se encuentra presente el tiempo de la narración; es decir, si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar (pasado, presente o futuro).

- El plano del relato: es otra parte de la narrativa que tiene que ver con el modo o los modos de contar; en otras palabras, con la estructura en la que se relata la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo).

Cortés y Bautista (1998) exponen que las condiciones mínimas que requiere un relato para que haya una historia son: la transformación de estados y las fuerzas de transformación, las cuales modifican dichos estados; también son elementos del plano del relato las formas de citación discursiva, debido a que el discurso puede ser directo, indirecto o libre, y finalmente se incluye todo lo que tiene que ver con los llamados signos de demarcación que se usan para dar inicio al relato o ponerle fin.

Cortés y Bautista (1998) hacen referencia a tres momentos básicos de un relato; estado inicial (que da cuenta de como se encuentra el personaje al inicio de la historia, en relación a un objeto, situación o persona), fuerza de transformación (es el objeto, situación, acción o persona que cambia la situación inicial) y el estado final (se refiere a la situación en que termina el personaje en relación a su estado inicial).

- Plano de la historia: los componentes que hacen parte de éste, de acuerdo con Cortés y Bautista (1998), se encuentra relacionados con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desenvuelven en el mundo ficcional, que puede ser desarrollado de acuerdo al mundo real o alterando las leyes de la realidad. El relato debe tener uno o unos personajes centrales, que pueden ser antropomorfos, zoomorfos o actores que ya sean cosas o ideas. En este plano aparecen varios aspectos que se deben desarrollar: la intencionalidad: referida a la vocación y al destino de cada personaje, el cual desarrolla en la historia competencias que lo hacen un sujeto potencialmente capaz de lograr su objetivo, estimulando en su ser las potencialidades necesarias para emprender la aventura.

Pérez y Roa (2010) exponen que el espacio es el lugar donde se desarrollan los hechos en la historia, el cual enmarca las acciones de los personajes; el tiempo, hace referencia a las relaciones de continuidad, de manera lógica, de las acciones desarrolladas por los personajes en la historia y las características psicológicas se refieren a los comportamientos emociones, intenciones y evoluciones que sufren los personajes a través de la historia.

Cortés y Bautista (1998) definen las acciones y propósitos de los personajes como los hechos o situaciones desarrolladas por los personajes de acuerdo con sus intenciones y motivaciones. Los personajes de las historias deben aparecer al inicio con algo llamado la intencionalidad (el personaje tiene una vocación o un destino) y la motivación (debe pasar algo que obligue, persuade al personaje para pasar a la acción).

Uno de los textos narrativos más representativos de las culturas, es la leyenda, razón por la que, fue el texto privilegiado para el desarrollo de esta propuesta, y cuyas características se explican a continuación.

2.7 La leyenda

Para García de Diego (1958) "la leyenda es una narración tradicional fantástica esencialmente admirativa, generalmente puntualizada en personas, épocas y lugares determinados" (p. 3). El autor señala una serie de características para tener en cuenta a la hora de profundizar en el género:

- Personificación y transpersonificación: personajes concretos con nombres y apellidos que nacían en una leyenda y a partir de esa pasaban a otra.
- Contaminación: elementos de una leyenda en otra.
- Temporación y destemporación: en las leyendas históricas el tiempo es determinado; en otras, indeterminado y en algunas orales, es el pueblo quien determina el tiempo.
- Personajes y eventos exagerados. Se centran en personas reales y en logros obtenidos por estas.

Según Morote Magín (2000), el concepto de leyenda implica una serie de dificultades que no han dejado de plantearse hasta el momento, todos los estudiosos de este género de tipo tradicional. Sus límites con otras formas narrativas orales no están nada claros, ya que la leyenda participa de características y personajes del mito, del cuento, del romance, de la fábula, etc. Es, en parte, histórica, pero también es explicativa de algunos accidentes y lugares geográficos; en ella tienen cabida los problemas y las preocupaciones del hombre de todos los tiempos: la vida, la enfermedad, la muerte, la comunicación con el más allá, la presencia de seres reales y extraterrenales con poder para ocasionar el bien y el mal, el valor de la religión en la vida del hombre de todas las épocas y la importancia de ésta como base de creación de relatos, en los que se narran milagros de santos, vírgenes y cristos que todo lo pueden solucionar en la vida.

Morete (2000) dice, además, que:

...con la leyenda nos introducimos en los dominios de una historia, que, si a veces, puede estar anclada en lo real, otras se escapan de la realidad y nos introduce en lo maravilloso, lo fantástico, lo extraordinario, lo paranormal. Todo lo cual irrumpe con una fuerza inusitada en ciertas formas de vida actual y está contribuyendo a la permanencia de una narración imaginativa, y tradicional (p.1).

Además, plantea que uno de los mayores problemas con que se enfrenta la literatura de tradición oral es con la clasificación de los materiales orales que ha logrado recopilar, porque, casi siempre suelen ser tan ricos y variados, que dificultan su agrupación, por lo cual se ve obligado a adoptar criterios que le ayuden en su labor clasificatoria (por ciclos, por temas, por motivos...).

Algunas de estas son: históricas (que narran hechos ocurridos en guerras o en momentos de conquistas), escatológicas o hagiográficas (basadas en creencias), etiológicas (explicativas de lugares o accidentes geográficos con un desarrollo argumental muy corto, por lo general), de petrificación, astrales, a las que todavía podíamos añadir otras: de castillos o casas abandonadas, de tesoros escondidos, de amores imposibles, de cautivos, de fuentes, ríos, lagos, de espadas maravillosas, de flores y plantas, de aparecidos, de seres maléficos que roban o causan daño a los niños y las leyendas urbanas, que en la actualidad se están extendiendo por internet y se cuentan entre los jóvenes en los lugares más increíbles como en discotecas y cafeterías.

En el desarrollo de la S. D se trabajó con diversos tipos de leyendas, enfatizando en las históricas como la leyenda del Pirata Morgan y etiológicas como la leyenda del Hoyo soplador y La llorona (en sus diferentes versiones). El trabajo sobre la leyenda, se llevó a cabo con los estudiantes que participaron en este estudio, a través de una secuencia didáctica, cuyas características se explican a continuación.

2.8 Secuencia Didáctica

Según Camps (1995) una secuencia didáctica consta de una serie de actividades o acciones ordenadas y entrelazadas que conducen a alcanzar unos objetivos de aprendizaje. Para Pérez y Roa (2010), “la secuencia didáctica es entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p.61).

Cuando se habla de secuencia didáctica generalmente se refiere a un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos; en este caso está referido a lo que tiene que ver con la comprensión lectora de textos narrativos. Camps y Zayas (2006), afirman que las acciones que se llevan a cabo durante el desarrollo de lo que se denomina secuencia didáctica, adquieren sentido y significatividad en relación con los objetivos planteados y compartidos por todos los participantes: profesores y estudiantes.

Camps (1995) plantea que este tipo de propuesta tiene como objetivo la producción [o comprensión] de un texto en un tiempo determinado, se enmarca en una situación de comunicación real, en la cual docentes y estudiantes construyen los objetivos de enseñanza y aprendizaje, además describe tres fases que la componen: planeación, ejecución y evaluación:

- Fase de planeación: Se expresan los contenidos a trabajar, y se formulan los criterios que guiarán la producción (o comprensión), se da a conocer la tarea integradora, los objetivos didácticos, y se hace una selección y análisis de los dispositivos didácticos. Según Camps (2003) en esta fase se establecen las características del proyecto y se da respuesta a interrogantes como: ¿qué hay que hacer?, ¿qué va a escribir?, (proceso inmerso) ¿con que intención? ¿Quiénes serán los destinatarios?
- Fase de ejecución: En esta fase, se realiza la intervención pedagógica para el desarrollo de los contenidos, es decir se llevan a cabo diversas actividades, las cuales se planean de

manera secuencial y en función de los objetivos de aprendizaje; generalmente se inicia con la presentación de la secuencia didáctica y con la negociación del contrato didáctico, llegando a acuerdos sobre el desarrollo de la misma.

- Fase de evaluación: es un proceso continuo que se lleva a cabo durante todo el desarrollo de la S.D, permite analizar el cumplimiento de los objetivos y determinar las herramientas que se utilizarán durante el proceso (observación, preguntas directas, análisis, deducción, registro escrito, exposición, debate, disertación, etc.) en relación con los criterios de autoevaluación (valoración de los propios conocimientos), coevaluación (evaluación realizada entre pares) y heteroevaluación (valoración realizada por el docente).

En este caso las fases se adaptaron para trabajar la comprensión lectora, de los estudiantes de tercero de primaria y multigradual, realizando actividades de lectura, escritura y oralidad, además del análisis de personajes de la tradición oral de las islas, y de los diversos aspectos que hacen parte de los planos del relato literario.

Es importante aclarar que, durante la implementación de la SD, se llevó a cabo un proceso de reflexión de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras, lo que hace necesario realizar una conceptualización al respecto.

2.9 Practica Reflexiva

Reconociendo que el docente es el encargado de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera formal en la educación, es imprescindible que éste realice de manera constante reflexiones sobre sus prácticas, dado que esto le permite ser crítico de los procesos educativos, su quehacer pedagógico y de las transformaciones de su propia práctica docente.

Al respecto Schön (1996) manifiesta que la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis (p. 332).

Para Perrenoud (2004), la reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento pero que el practicante quiere volver a analizar con más calma; además, en la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella sólo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender e integrar lo que ha sucedido.

Así entonces, reflexionar es mucho más que recordar, consiste en un proceso complejo de análisis, y relacionar la acción con unas teorías para elaborar nuevas conclusiones.

De acuerdo con Perrenoud (2004), un docente reflexivo presenta las siguientes características:

- Analiza, supervisa y modifica su práctica en la acción, es activo, crítico y autónomo.
- Se plantea preguntas sobre su tarea, las estrategias más adecuadas, los medios que deben reunirse y el programa de tiempo que debe respetarse. Sin embargo, también se plantea otras, sobre la legitimidad de su acción, las prioridades, la parte de negociación y el hecho de tener en cuenta la importancia de los proyectos de otras personas implicadas (p.61-62).
- Trabaja desde la complejidad de la realidad; es capaz de tomar decisiones fundadas en elementos que ofrece el análisis de la realidad.
- Reflexiona para saber cómo continuar, retomar y afrontar un problema o responder a una pregunta.
- Desarrolla la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.

- Desarrolla la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva.

Así mismo el autor, hace alusión a algunos de los beneficios que proporciona la práctica reflexiva:

- Compensa la superficialidad de la formación profesional.
- Favorece la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredita una evolución hacia la profesionalización.
- Prepara para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayuda a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayuda en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorece la cooperación con los compañeros.
- Aumenta la capacidad de innovación. (p.46)

Lo expuesto, da cuenta de la relevancia que tiene para la transformación de las prácticas de enseñanza, que el docente revise y reflexione continuamente sobre su quehacer, reconociéndose como un ser humano y profesional, con debilidades y fortalezas, pero en constante crecimiento.

Después de haber presentado los referentes teóricos que fundamentaron el desarrollo de este proyecto, se procede a explicar la metodología utilizada en el mismo.

3. Marco Metodológico

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativo, ya que pretende explicar por qué suceden los fenómenos, cómo se dan y la relación entre dos o más variables (Dankhe, 1986). En este caso particular se busca explicar cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo (Variable independiente) en la comprensión lectora (Variable dependiente).

Una de las características fundamentales de este tipo de investigación es que durante el tratamiento de los datos se utilizan cantidades numéricas para eliminar preferencias personales y juzgar los datos de manera objetiva. Otra de las características se refiere a la objetividad, validez, generalización y universalidad del conocimiento producido (Hernández, Fernández & Baptista, 1991). Es importante decir, que para el presente estudio, el análisis cuantitativo se complementa con uno de tipo cualitativo, en el que se reflexiona acerca de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es cuasi experimental, puesto que no existe selección aleatoria de los grupos de estudio, sino que estos ya se encontraban conformados antes de la intervención; además el diseño es intragrupo, porque se evalúa la comprensión de un grupo de estudiantes en dos momentos con las pruebas Pre-test y el Pos-test, y posteriormente se contrastan los resultados.

3.3 Población.

La población en este caso, son los estudiantes de grado tercero de primaria y multigradual, de instituciones educativas oficiales de San Andrés Islas.

3.4 Muestra.

La muestra estuvo conformada por dos grupos de estudiantes, el grupo 1 conformado por 25 estudiantes del grado 3° y el grupo 2 constituido por 18 estudiantes de aula multigradual, de las Instituciones Educativas Flowers Hill Biligual School y Brooks Hill Bilingual School, cuyos análisis se realizarán de manera independiente. Los estudiantes objeto de estudio se caracterizan de la siguiente manera:

Tabla 1 *población y muestra.*

Grupo de estudiantes de grado 3°	Grupo de estudiantes de multigradual
Hombres 11 mujeres 14	Hombres 12 mujeres 6
Estrato socioeconómico 1 y 2	Estrato socioeconómico 1 y 2
Repitentes 2 con discapacidad 0	Repitentes 18 con discapacidad 18

Fuente: elaboración propia.

3.5 Hipótesis

3.5.1 Hipótesis nula

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la comprensión de textos narrativos (leyendas) en la segunda lengua (Castellano), de los estudiantes de los grados tercero y multigradual, de las instituciones educativas Flowers Hill Biligual School y Brooks Hill Bilingual School.

3.5 2 Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión de texto narrativos (leyendas) en la segunda lengua Castellano), de los estudiantes de los grados terceros y multigradual, de las instituciones educativas Flowers Hill Biligual School y Brooks Hill Bilingual School.

3.6 Variables y operacionalización

Esta investigación presenta dos tipos de variable: una variable independiente (secuencia didáctica) y una variable dependiente (Comprensión de textos narrativos).

3.6.1 Variable independiente

Secuencia didáctica (ver anexo N° 1).

Tabla 2 *Operacionalización de la variable independiente.*

DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES
Secuencia didáctica: Son un conjunto de actividades educativas que, encadenadas, permiten abordar de distintas maneras un objeto de estudio. Todas las actividades deben compartir un hilo conductor que posibilite a los estudiantes desarrollar su aprendizaje de	Fase de planeación o de preparación. En esta fase se planea, formula la secuencia didáctica, se expresan los nuevos conocimientos que se van a adquirir para utilizarlos como criterios que guiarán la producción [o comprensión] textual. (Camps, 1995)	Identificación de la secuencia Tarea integradora: Objetivos didácticos Contenidos didácticos Selección de los dispositivos didácticos

<p>forma articulada y coherente; ésta se encuentra estructurada a través de tres fases: preparación, desarrollo y evaluación (Camps, 1995)</p>	<p>Presentación y negociación de la secuencia</p>
<p>Fase de ejecución o desarrollo</p> <p>En esta fase se desarrollan las actividades planeadas en la fase anterior, cada una de éstas integra a la otra; (Belmes y Fernández, 2005). En este caso se llevaron a cabo actividades para la comprensión de textos narrativos teniendo en cuenta los planos del relato literario y la situación de comunicación</p>	<p>Evaluación de condiciones iniciales</p> <p>Actividades de intervención pedagógica: de apertura, de desarrollo y de cierre (metacognición).</p> <p>Acciones tendientes a aprender las características del género</p> <p>Acciones tendientes a la comprensión del plano de la narración, plano de la historia, plano del relato y situación de</p>

comunicación de los
textos leídos.

Fase de evaluación : es un	Evaluación de los
proceso constante, desde el inicio	aprendizajes y del logro
de la secuencia hasta la	de los objetivos,
finalización de la misma; debe	mediante
basarse en la adquisición de los	procedimientos de:
objetivos planteados.	Autoevaluación,
	Coevaluación y
	Heteroevaluación
	Ejercicios de reflexión
	metacognitiva y
	metalingüística

Fuente: elaboración propia.

3.6.2 Variable dependiente: comprensión de textos narrativos

Tabla 3 *Operacionalización de la variable dependiente.*

OPERACIONALIZACION DE LA VD

Comprensión de textos narrativos. “ser *competente* en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlos, describirlos y explorarlos” Cortés y Bautista (1998); esto implica comprender los diferentes planos que lo conforman: plano de la narración, plano del relato y plano de la historia. (p.30-31). La comprensión implica también dar cuenta de la situación comunicativa en la que se produce el texto: emisor, destinatario, contenido, propósito, etc. (Jolibert, 2002)

La leyenda, es un tipo de narración que “...hace de manual cronológico para las poblaciones desprovistas de documentos propiamente históricos...implica una serie de asociaciones lógicas

y sentimentales que se expresan por una serie de motivos temáticos”.(Gennep, 1943, p. 57, 122)

DIMENSIONES	INDICADORES	INDICE	
		(1)	(0)
Situación de comunicación: Se refiere al contexto general en que el texto se inscribe, comprende los elementos de: destinatario, lector potencial, propósito y contenido (Jolibert, 2002)	Propósito: Intención con la que se produce un texto, en el caso de la leyenda, narrar un hecho histórico, mezclando la narración con elementos de ficción.	El estudiante identifica que el propósito de la leyenda es mantener viva en la mente colectiva, parte de las tradiciones o imaginaciones fantásticas	El estudiante no identifica que el propósito de la leyenda es mantener viva en la mente colectiva parte de las tradiciones o imaginaciones fantásticas
	Autor: Es el que se encarga de producir un texto; respecto a la leyenda, generalmente se origina en la oralidad, y se trasmite de generación, en generación, por lo que no se puede reconocer un autor determinado.	El estudiante identifica que la leyenda hace parte de la tradición oral y cultural, por lo tanto no tiene un autor.	El estudiante no identifica que la leyenda hace parte de la tradición oral y cultural, por lo tanto no tiene un autor.
	Destinatario: Es la persona a quien va dirigido el texto, el posible lector para quien se produce el texto; en el caso de las leyendas, se trata de historias que están dirigidas para un público en general.	El estudiante identifica que el texto va dirigido al público en general.	El estudiante no identifica que el texto va dirigido al público en general
	Contenido: Situaciones narradas en el texto, hace referencia al tema principal del que trata el texto.	El estudiante identifica el tema principal de la leyenda.	El estudiante no identifica el tema principal de la leyenda.
Plano de la narración: Todos los relatos tienen dos componentes; el primero que es un narrador (alguien	Narrador: Es una estrategia discursiva del autor, es quien cuenta la leyenda y sirve de intermediario entre los	El estudiante identifica quien narra la leyenda	El estudiante no identifica quien narra la leyenda

diferente del autor) quien cuenta el texto a un segundo que es llamado narratario (alguien diferente del lector) quien es un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador en la leyenda (Bautista y Cortés, p. 30).	hechos y el lector. Puede estar por fuera de la historia, (omnisciente) o figurando en la narración como un personaje o ser un narrador testigo (Pérez y Roa, p. 46)		
	Funciones del narrador: Acciones desarrolladas por el narrador como: Contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes, entre otros. (Pérez y Roa, 2010, p. 46)	El estudiante identifica las funciones del narrador en la leyenda	El estudiante no identifica las funciones del narrador en la leyenda
	Tiempo de la narración: Tiene que ver con el tiempo en que el narrador decide contar la historia: si ocurrió, está pasando o va a pasar (pasado, presente o futuro). (Pérez y Roa, 2010, p. 46)	El estudiante identifica el tiempo en que está narrada la leyenda.	El estudiante no identifica el tiempo que está narrada la leyenda
Plano del relato: Se refiere a las formas de contar la leyenda, ya sea desde el final hasta el comienzo, en primera o tercera persona; también hacen parte de éste el discurso directo, el indirecto, los signos de demarcación, entre otros. (Bautista y Cortés, 1998, p. 31)	Estado inicial: Hace referencia a como se encuentra el personaje al inicio de la historia, en relación a un objeto, situación o persona.	El estudiante identifica el contexto y estado inicial de los personajes en la leyenda.	El estudiante no identifica el contexto y estado inicial de los personajes en la leyenda.
	Fuerzas de transformación: Objeto, situación acción o persona que cambia la situación inicial.	El estudiante identifica las acciones y/o acontecimientos que generan cambios en la situación inicial de los personajes	El estudiante no identifica las acciones y/o acontecimientos que generan cambios de la situación inicial de los personajes
	Estado final: se refiere a la situación en que termina el personaje en	El estudiante identifica como se encuentran los	El estudiante no identifica como se encuentran los

	relación a su estado inicial.	personajes al finalizar la historia.	personajes al finalizar la historia.
Plano de la historia: Hace referencia todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan ya sea en el mundo real o de ficción (Bautista y Cortés, 1998, p.31),	Espacio: El lugar donde se desarrollan los hechos en la historia, el cual enmarca las acciones de los personajes. (Pérez y Roa, 2010, p. 46)	El estudiante reconoce el espacio donde se desarrolla la leyenda.	El estudiante no reconoce el espacio donde se desarrolla la leyenda.
	Tiempo: Hace referencia a las relaciones de continuidad, de manera lógica, de las acciones desarrolladas por los personajes en la historia. (Pérez y Roa p. 46)	El estudiante reconoce en qué momento se desarrollaron los acontecimientos narrados en la leyenda.	El estudiante no reconoce en qué momento se desarrollaron los acontecimientos narrados en la leyenda.
	Características psicológicas de los personajes: Se refiere a los comportamientos, emociones e intenciones de los personajes, así como las evoluciones que éstos sufren a través de la historia. (Pérez y Roa, 2010, p.46)	El estudiante identifica las características psicológicas de los personajes, a medida que avanza la historia.	El estudiante no identifica las características psicológicas de los personajes, a medida que avanza la historia.
	Acciones y propósitos de los personajes: Son los hechos o situaciones desarrolladas por los personajes de acuerdo con sus intenciones y motivaciones. Los personajes de las historias deben aparecer al inicio con algo llamado la intencionalidad (el personaje tiene una vocación o un destino) y la motivación (debe pasar algo que obligue o persuada al personaje para pasar a la acción).	El estudiante reconoce las acciones que realiza el personaje principal de la leyenda	El estudiante no reconoce las acciones que realiza el personaje principal de la leyenda

(Cortés y Bautista, 1998,
p. 32)

Fuente: elaboración propia.

3.6.3 Unidad de análisis

Las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes que implementaron la secuencia didáctica. Éstas pueden entenderse como la manera en que el maestro planifica, organiza y evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este campo del saber.

Para el análisis de las prácticas se tuvieron en cuenta las categorías que emergieron de los diarios de campo, y que fueron acordadas con el grupo de estudiantes de la Línea en investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación, extensión San Andrés. A continuación, se definen dichas categorías:

Tabla 4 *Categorías del diario de campo.*

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Descripción	Describir las actividades que se desarrollaron durante la clase
Autoevaluación	Valoración que realiza el profesor sobre su propio quehacer.
Percepción	Percepción de lo que el profesor cree que piensan o creen sus estudiantes
Adaptación	Modificaciones que el profesor hace a sus actividades didácticas de acuerdo con las necesidades que percibe del grupo.

Asertividad	Manejo adecuado de las situaciones conflictivas que se presentan en el aula.
Continuidad	Continuar con las actividades didácticas tradicionales sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes o el grupo.
Autopercepción	Sentimientos, pensamientos y emociones que le genera el profesor su propia actuación.

Fuente: elaboración propia.

3.6.4 Unidad de trabajo:

3.6.4.1 Docente 1

Licenciada en Gestión de Proyectos en Educación Bilingüe con 14 años de experiencia en el sector público, y 13 años de estar nombrada en propiedad.

3.6.4.2 Docente 2

Licenciada en educación especial con énfasis en pedagogía de la integración, con cinco años de experiencia en el sector público, y cuatro años de estar nombrada en propiedad.

3.7 Técnicas e instrumentos

El instrumento utilizado para la recolección de la información fue un cuestionario de selección múltiple, uno para el Pre-test (ver anexo 2) y otro para el Post-test (ver Anexo 3), el cual se construyó a partir de la operacionalización de la Variable Dependiente, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: plano del relato, plano de la narración, plano de la historia y situación de comunicación. Dicho instrumento fue el resultado de múltiples ediciones las cuales fueron retroalimentadas durante los seminarios de investigación, las reuniones de línea de

investigación y las reuniones con la asesora, espacios en los se definieron los parámetros y las pautas requeridas para darle validez y confiabilidad, además se llevó a cabo el pilotaje con un grupo de estudiantes, con características similares a los de la muestra, realizando a partir de éste los ajustes al instrumento, que se envió posteriormente a juicio de expertos.

Para las dimensiones: plano de la narración y plano del relato se propusieron 3 indicadores, y para las dimensiones: plano de la historia y situación comunicativa, 4 indicadores, elaborando 1 pregunta por indicador, para un total de 14 preguntas. Es importante aclarar, que como uno de los grupos está compuesto por estudiantes con necesidades educativas especiales, en su gran mayoría, se consideró pertinente limitar el número de preguntas. Después de aplicado el cuestionario, se evaluaron las respuestas por grupos de acuerdo a cada dimensión. Luego se sumaron las puntuaciones en cada dimensión, y de acuerdo al total se ubicaron en un nivel que va desde “bajo” hasta “alto”, como se presenta a continuación:

Tabla 5 *Equivalencias y valoraciones Pre-test y Pos-test.*

NÚMERO DE RESPUESTAS ESPERADAS EN CONTRASTE CON EL VALOR DE DESEMPEÑO DE CADA UNO DE LOS COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN			
Desempeño	BAJO	MEDIO	ALTO
Respuestas esperadas total	0-4	5-9	10-14
Porcentaje equivalente	33.33%	66.66%	100 %

Fuente: elaboración propia

Para el análisis cualitativo se utilizó el diario de campo (ver Anexo 5), el cual es un instrumento que se utilizó para registrar las reflexiones y aquellos hechos relevantes vivenciados en las sesiones de clase que fueron luego interpretados; en este sentido el diario de campo permite sistematizar las experiencias y analizar los resultados para sacar posteriores

conclusiones; este instrumento fue sugerido desde la Línea de investigación en Didáctica del Lenguaje.

3.8 Procedimiento

La presente investigación se desarrolló a través de las siguientes fases:

Tabla 6 *Fases del proceso investigativo*

FASE	DESCRIPCION	PROCEDIMIENTO
Diagnóstico	-Evaluación de la comprensión de textos narrativos: leyenda antes de la implementación de la S.D. -Elaboración del instrumento. Validación: prueba piloto y juicio de expertos. -Evaluación de la comprensión de textos narrativos, previa a la intervención.	-Cuestionario de opción múltiple -Leyenda “El tesoro del pirata Morgan”
Intervención y reflexión	-Diseño e implementación de secuencia didáctica. -Reflexión de las prácticas pedagógicas	-Secuencia didáctica -Diario de campo
Evaluación	Evaluación de la comprensión de textos narrativos: leyenda, después de la intervención con la SD.	-Cuestionario de opción múltiple -Leyenda “Hoyo soplador”
Contrastación	Contrastación de los resultados de la evaluación inicial (Pretest) y la	Estadística descriptiva

evaluación final (Pos-test), para
identificar las transformaciones en la
comprensión lectora

Fuente: elaboración propia.

4. Análisis de la información

En este apartado se presentan los resultados de este estudio que tuvo como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica (SD) de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos-leyenda, de los estudiantes de grado tercero y multigradual de Brooks Hill Biligual School y Flowers Hill Biligual School, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de dicha SD.

El análisis se desarrolla desde dos componentes: uno cuantitativo y otro cualitativo. Con respecto al primero se presenta la prueba de hipótesis, a partir de la estadística descriptiva, obteniendo las Medidas de Tendencia Central, posteriormente se explican los resultados generales de los estudiantes, comparando el Pre-test y el Pos-test, y la movilidad de los mismos en los niveles de desempeños (alto, medio y bajo), continuando con los resultados generales obtenidos por los grupos en las cuatro dimensiones (Plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y situación de comunicación) y los respectivos indicadores, antes y después de implementar la secuencia didáctica (SD).

Con relación al análisis cualitativo, éste se realiza a partir de las categorías que emergieron de los diarios de campo, teniendo en cuenta las tres fases de implementación de la secuencia didáctica (SD).

4.1 Prueba de Hipótesis

En este apartado se presentan las tablas con las medidas de tendencia central para ambos grupos, con el fin de determinar cuál hipótesis se valida, seguidamente se exponen los resultados generales obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y el Post-test, además de la ubicación de los mismos en los niveles de desempeño: alto, medio y bajo.

Tabla 7 medida de tendencia central grupo 1 y 2.

	<i>grupo 1</i>		<i>grupo 2</i>	
medida	Pre-test	Pos-test	Pre-tets	Pos-test
Media	6	9,52	5,666666667	10,61111111
Error típico	0,43204938	0,39631637 2	0,511309993	0,543162423
Mediana	6	9	6	11
Moda	6	8	5	12
Desviación estándar	2,16024689 9	1,98158186	2,169304578	2,304442995
Varianza de la muestra	4,66666666 7	3,92666666 7	4,705882353	5,310457516
Curtosis	0,19295999	-0,25237888	1,62615625	- 1,242738064
Coefficiente de asimetría	0,08086549 8	0,45674178 4	-0,76061242	-0,143936
Rango	9	8	9	7
Mínimo	2	6	0	7
Máximo	11	14	9	14
Suma	150	238	102	191
Cuenta	25	25	18	18

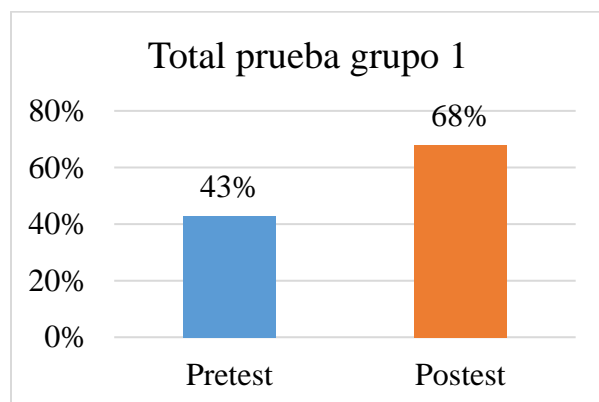
Al observar la tabla anterior en la que se contrastan los resultados del pre-test y del pos-test de el grupo 1 y el grupo 2 se nota que hay un progreso en la media, ya que en el Pre-test los resultados obtenidos muestran un puntaje de 6 y en el Pos- test de 14,5, con una diferencia de 8,5 puntos en el grupo 1, mientras el grupo 2 avanzó de 5.6 a 10.6, observándose una diferencia de 5 puntos, igualmente la mediana y la moda aumentaron en ambos grupos, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo para ambos grupos, es decir, la implementación de una secuencia didáctica (SD) de enfoque comunicativo mejoró la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes del grado 3° de primaria de la I. E. Brooks Hill Bilingual S. y multigradual de la I. E. Flowers Hill Bilingual.

Esto demuestra la potencia de la ejecución de actividades que se gestan en contextos reales, como las desarrolladas en la secuencia, en las cuales la cultura y el contexto cumplieron la importante función de darle a los estudiantes las herramientas para generar aprendizajes significativos, en este caso, en la comprensión lectora, entendiendo que es un proceso socialmente mediado, y como tal, es el resultado de las interacciones culturales del individuo con su medio social: padres, familia, comunidad, entre otros (Vygotsky, 1978).

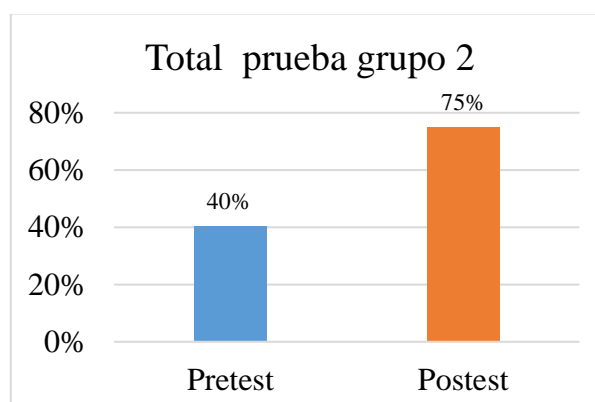
En la siguiente gráfica se muestran los resultados globales, comparando el Pre-test y el Post test.

4.1.2 Comparativos global pre-test post-test por grupos

Gráfica 1 Comparación global de los resultados pre-test y post-test.



Gráfica 2 Comparación global de los resultados pre-test y post-test.



Al comparar el Pre-test y el Pos-test se evidencia un mejoramiento en ambos grupos, específicamente el grupo 1 tuvo un avance de 25 puntos porcentuales y el grupo 2 de 40 puntos porcentuales.

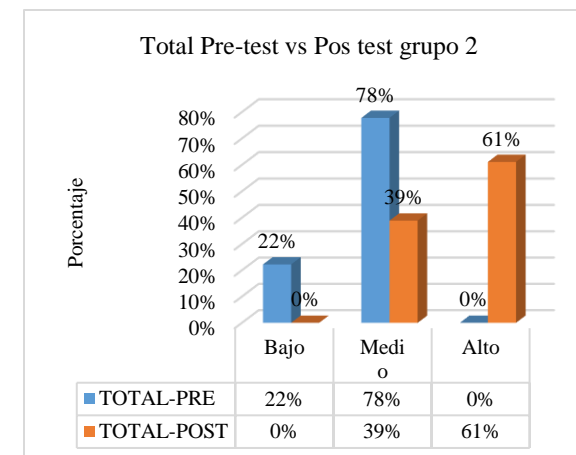
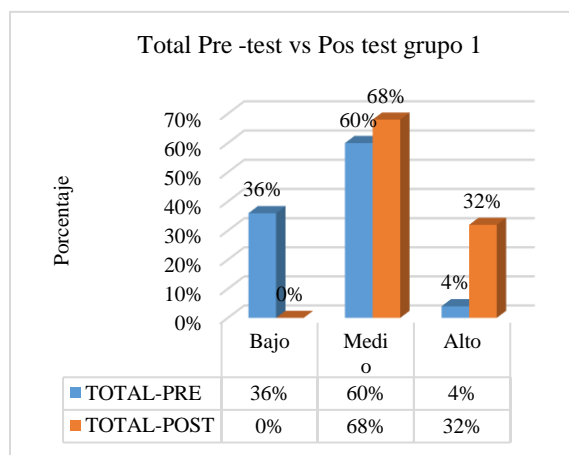
Lo anterior indica que antes de la aplicación de la secuencia los estudiantes presentaban dificultades para comprender los diferentes planos de la narración y la situación de comunicación del texto y que después de la implementación de la misma, mejoraron en la comprensión lectora de textos narrativos tipo leyendas. Los anteriores resultados podrían deberse a las diversas actividades realizadas durante la implementación de la SD, en las cuales los estudiantes tuvieron que recopilar historias de la islas, visitar lugares a los que hace referencia algunas de las leyendas trabajadas comparación de diferentes tipos de textos que les permitiera identificar la estructura del tipo de textos leyenda.

Es importante tener en cuenta que en este proceso se involucra la interacción entre el lector y el texto, en el cual el primero construye una representación organizada y coherente del contenido del segundo, relacionando la información de éste con los esquemas relativos al conocimiento previo del lector (Solé, 1987).

A continuación, se muestran los cambios en los niveles de desempeño (alto, medio y bajo) de los estudiantes, comparando el pre test y en post test, en relación a las dimensiones de la variable dependiente.

4.1.3 Comparativo global de resultados por niveles

Gráfica 3 Comparativo global de resultados por niveles del grupo 1



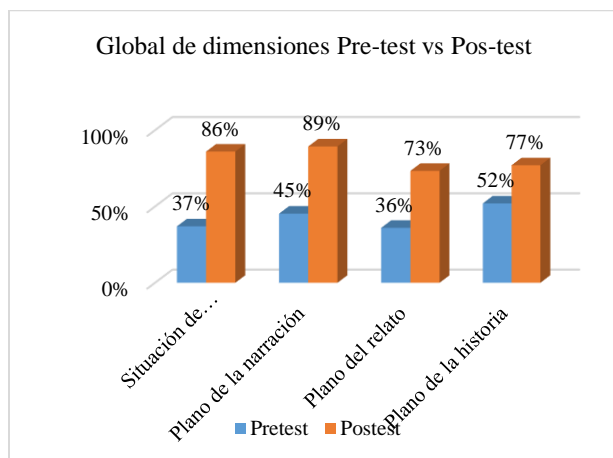
La gráfica anterior permite evidenciar que los estudiantes de ambos grupos en el Pre-test se encontraban en su mayoría en el nivel medio y el resto se ubicaba entre los niveles bajo y alto. En el Pos-test los estudiantes del grupo 2 presentaron evidencias de una mayor movilización, toda vez que disminuyó el porcentaje de estudiantes ubicados en nivel medio y bajo, desplazándose al nivel alto, en comparación con el grupo 1 que aumentó el porcentaje de estudiantes en nivel medio y alto con una diferencia de 28 puntos porcentuales.

Estos resultados demuestran que las diferentes actividades planeadas y trabajadas entorno al objetivo de la S.D, fueron potentes para generar cambios en los desempeños de los estudiantes, es decir, cuando se parte de los intereses y necesidades de éstos y no se reduce a una tarea impuesta por el profesor en la clase, se pueden generar aprendizajes significativos.

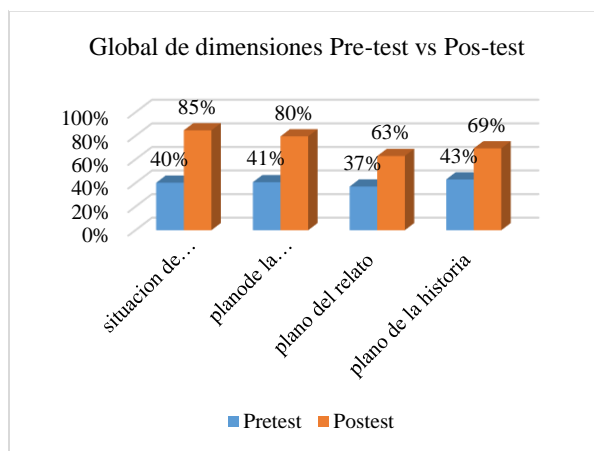
4.1.4 Análisis de las dimensiones

A continuación, se presenta el análisis de cada una de las dimensiones que componen la variable dependiente: situación de comunicación, plano de la narración, plano de la historia y plano del relato.

Gráfica 5 *Global de dimensiones pre test y pos test grupo 1.*



Gráfica 6 *Global de dimensiones pre test y pos test grupo 2.*



Las gráficas demuestran que todas las dimensiones tuvieron cambios positivos para ambos grupos. Ahora bien, las dimensiones con mayores cambios fueron la situación de comunicación para el grupo 1 con un incremento de 49 puntos porcentuales y el plano de la narración para el grupo 2 con un incremento de 45 puntos porcentuales.

Se puede decir que una de las actividades más significativas para trabajar la situación de comunicación fue el visitar los lugares que hacían referencia a las leyendas de la isla: Cueva de Morgan, Museo del coco, Casa de abuelitos, ya que estos forman parte del contexto cultural de los estudiantes. Precisamente Blount (1977) y Schieffelin (1990) exponen que la cultura provee oportunidades y contextos que facilitan en los niños el desarrollo de habilidades en su rol comunicativo. También se realizaron actividades como analizar la biografía de algunos autores, interrogar diversos textos para identificar el autor, el destinatario y el tema principal, adicionalmente se diligenciaron formatos en los que los estudiantes debían plasmar estas informaciones y al final socializarlas con sus compañeros.

Respecto a los progresos en el plano de la narración estos pueden deberse a que, durante el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica, los estudiantes pudieron comprender

quien es el narrador en una historia, el autor, y aprendieron a identificar las voces de los personajes, al igual que el tiempo en que se narra la historia, aspectos que son relevantes en la estructura de la narración, según Cortés y Bautista (1998).

Para ambos grupos el plano de la historia tuvo menores cambios, así, el primer grupo tuvo un incremento de 25 puntos porcentuales y el segundo de 26. Esta dimensión es quizá la que más se trabaja en la escuela cuando se abordan textos narrativos, pero su análisis se limita a aspectos superficiales como el nombre o la descripción física de los personajes, el lugar donde sucede la historia, entre otros, desconociendo elementos de mayor complejidad como los propósitos, las características psicológicas de los personajes y sus transformaciones, lo que requiere de procesos de inferencia (Pérez y Roa, 2010). Tal vez, por lo expuesto, los desempeños en esta dimensión en el Pre-test, fueron los más altos para ambos grupos y por ende los de menores cambios en la última prueba.

Para Cortés y Bautista (1998), ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un relato, es decir, los planos del relato literario (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia), de allí la importancia de identificarlos y entender sus relaciones.

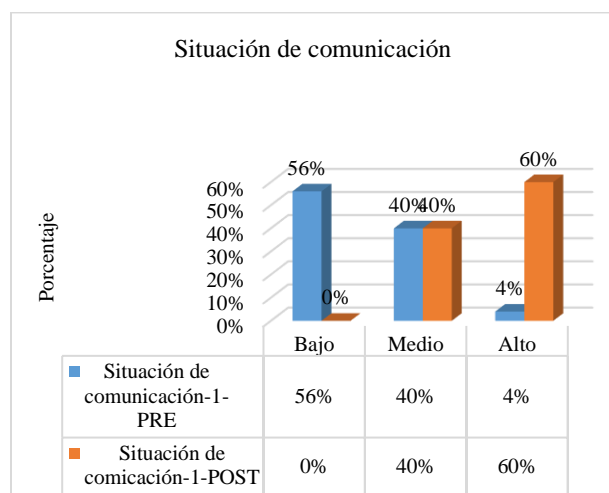
Se puede concluir entonces que antes de la implementación de la secuencia didáctica se evidenciaron dificultades en la comprensión de textos narrativos, las cuales mostraron una mejoría, después del desarrollo de la propuesta, permitiendo a las docentes confirmar que al organizar y articular diversas actividades, alrededor de un propósito fundamental, como la comprensión lectora, se pueden fortalecer las competencias comunicativas, pues la lectura se puso en relación permanentemente con la oralidad y la escritura.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en la situación de comunicación, de acuerdo a los niveles alto, medio y bajo.

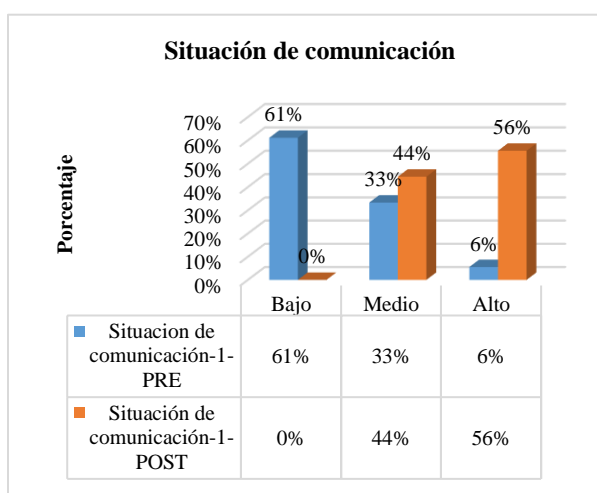
4.1.4.1 Situación de comunicación

La situación de comunicación se refiere al contexto general en que la comprensión del texto se inscribe, abarcando los elementos: destinatario, lector potencial, propósito y contenido (Jolibert, 2002). Al respecto, se presentan los resultados obtenidos por ambos grupos en esta dimensión.

Gráfica 7 Comparativa situación de comunicación por niveles pre-test y pos test grupo 1.



Gráfica 8 Comparativa situación de comunicación por niveles pre-test y pos test grupo 2.



La gráfica evidencia que los estudiantes de ambos grupos se movilizaron en los diferentes niveles después de desarrollada la S.D, de este modo en el pos-test el porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel bajo disminuyó, aumentando de manera considerable el nivel alto, lo cual sugiere avances en el reconocimiento de los diferentes aspectos que conforman la situación de comunicación tales como: el propósito, el autor, los destinatarios y el tema principal de la leyenda.

Los resultados iniciales pueden estar relacionados con el hecho de que aún en Colombia prevalecen prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje, es decir, las actividades

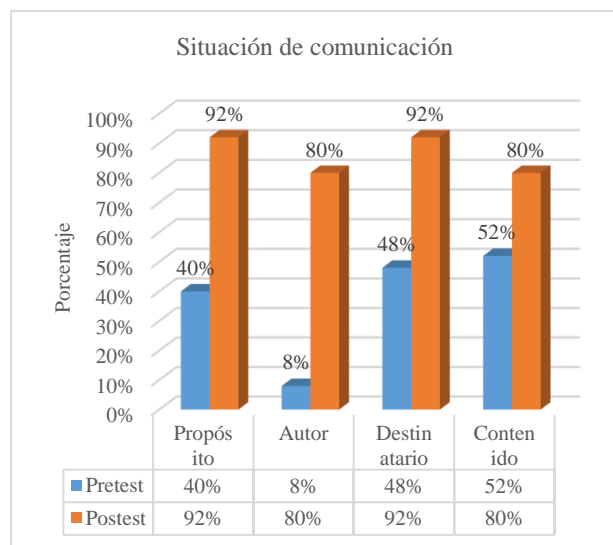
propuestas para este fin se desarrollan de una forma descontextualizada, no parten de situaciones comunicativas auténticas, desconociendo que la lectura y la escritura son prácticas sociales y que, por lo tanto, como afirma Lerner (2001) en la escuela se debería enseñar a leer aquellos textos que se usan en la vida real.

En ese sentido Hymes (1972) afirma que la escuela debería proponerse desarrollar la competencia comunicativa y no solo la competencia lingüística, lo que implica que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos e históricamente situados.

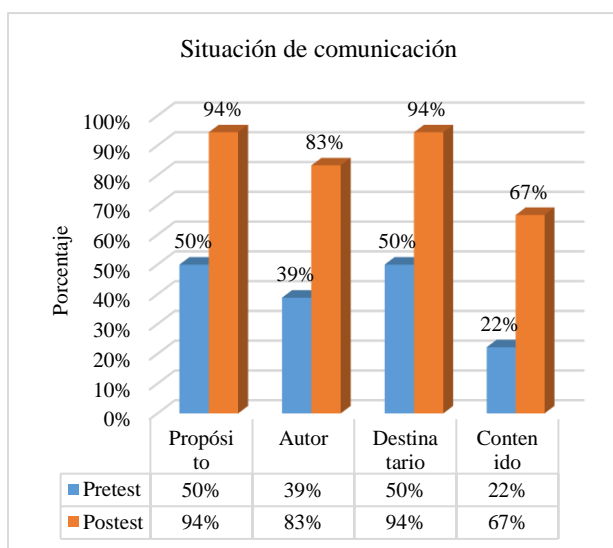
De allí que en la Secuencia Didáctica se trabajaron estos aspectos con los estudiantes, enfatizando que todo texto escrito surge en una situación de comunicación, con un autor que es la persona que produce un texto, quien se representa un destinatario y un propósito, además de un contenido que es el tema principal del que trata el texto.

A continuación, se muestran los resultados comparativos entre el Pre-test y Pos-test en cada uno de los indicadores que conforman la dimensión situación de comunicación, esto es: autor, propósito, destinatario.

Gráfica 9 *comparativo pre –test/pos-test situación de comunicación por indicadores grupo 1.*



Gráfica 10 *Comparativo pre –test/pos-test situación de comunicación por indicadores grupo 2.*



Las gráficas anteriores evidencian que hubo transformaciones positivas en todos los indicadores, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, siendo el autor el indicador con mejor desempeño del grupo 1, mientras que en grupo 2 fue el contenido, con una diferencia de 45 puntos porcentuales en el pos-test.

Estos resultados posiblemente se deben a que en la S.D se trabajaron estos aspectos al reflexionar con los estudiantes que todo texto es escrito por alguien que se llama autor, además se buscó la biografía del autor de algunos de los textos analizados para leerla en clase, con el fin de que éstos comprendiesen que un escritor es una persona real, para luego confrontarlos con las leyendas, concluyendo que éstas no poseen un autor definido ya que hacen parte de la oralidad de la cultura, del folclore y de la identidad de un pueblo.

Morete (2000) considera que la leyenda nos introduce en los dominios de una historia, que, si a veces, puede estar anclada en lo real, otras se escapan de la realidad y nos pone en contacto con lo maravilloso, lo fantástico, lo extraordinario, lo paranormal, lo cual irrumpe con una fuerza

inusitada en ciertas formas de vida actual, contribuyendo en la permanencia de una narración imaginativa, y tradicional, que tiende puentes culturales entre el hombre y su historia.

Es de resaltar que el trabajo con leyendas en la SD permitió a los niños un acercamiento con aquellos textos orales que han sido transmitidos de generación en generación, acercándolos a la experiencia de relatos desde su lengua materna, permitiéndoles desde la cultura construir significados y relacionarse con el mundo.

Algunas de las actividades realizadas en la SD, para abordar los indicadores de esta dimensión fueron el desarrollo de rejillas en las cuales los estudiantes debían consignar el producto de la comparación entre distintos tipos de textos, teniendo en cuenta sus títulos, finalidades, contenido, autores.

Ahora bien, los avances en el indicador que da cuenta del contenido para el segundo grupo, probablemente se debe a que las actividades propuestas en la S.D fueron intencionadas de tal manera que los estudiantes pudieran comprender que el texto contiene un tema principal, que se evidencia en el desarrollo de todo este.

La activa intervención pedagógica del maestro utilizando la interrogación durante el proceso, para lograr que los estudiantes recuperaran información que no estaba explícita en el texto contribuyó al mejoramiento de los resultados que dan cuenta de esta dimensión.

Así, los estudiantes respondían interrogantes después de la lectura de cada historia, como las siguientes: ¿Quién te contó la historia?, ¿Quiénes son los personajes de la historia?, ¿Aún existe el lugar donde ocurrió la historia?, ¿Consideras que todo lo que se cuenta en esas historias es real, por qué?, ¿Por qué es importante conocer esas historias?, ¿Creen que a los turistas les gustaría escuchar estas historias?, ¿Cuál fue el hecho de la historia que más te llamó la atención?.

Precisamente, Díaz y Londoño (2016) corroboraron en sus investigaciones que trabajar la interrogación en la SD permite tener avances en cuanto a la comprensión lectora.

Ahora bien, se puede evidenciar que en el grupo 1 el indicador con menos transformaciones fue el contenido, con una diferencia de 28 puntos porcentuales en el Pos-test. Esto puede deberse a que en la valoración inicial estos estudiantes obtuvieron resultados tan bajos que aun con la intervención, dicho porcentaje no varió en la valoración final y, por lo tanto, no alcanzaron a cumplir con los objetivos propuestos en la S.D, pese al desarrollo de propuestas como el uso de rejillas que le permitieran a los niños recuperar información que no se encuentra explícita en los textos.

Mientras que el grupo 2 las dimensiones con menos transformaciones fueron el propósito y el destinatario ambas con una diferencia de 46 puntos porcentuales en el pos-test. Esto puede deberse posiblemente a que gran parte del grupo de estudiantes presentaba alguna necesidad educativa especial, por lo que se les dificultaba inferir información de los textos, no obstante, participaron en actividades donde debían diligenciar formatos con interrogantes que les permitieron recuperar información y luego socializarla con el grupo, aunque es clara la necesidad de seguir fortaleciendo estos aspectos.

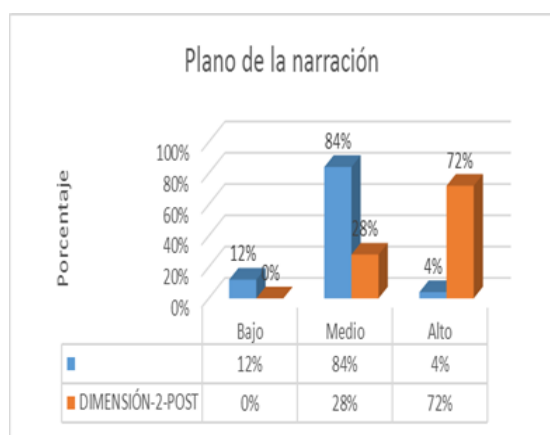
A continuación, se presentan los resultados de los estudiantes en el Plano de la narración.

4.1.4.2 Plano de la narración

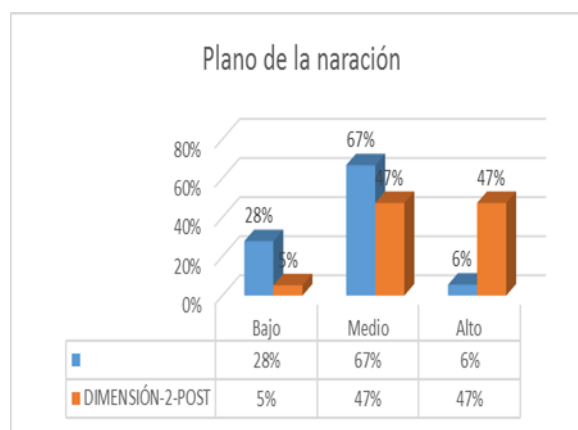
Según Pérez y Roa (2010), el plano de la narración tiene que ver con el narrador y sus funciones; éste puede estar por fuera de la historia o puede ser un narrador testigo; respecto a sus funciones básicas, las principales son: contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes; también hace parte de este plano el tiempo de la narración, es decir, si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar.

En las siguientes gráficas se muestran los cambios en los niveles de desempeño (alto, medio y bajo) de los estudiantes, comparando el pre test y el post test, en relación a esta dimensión.

Gráfica 11 *comparativo plano de la narración por niveles pre-test y pos test grupo 1.*



Gráfica 12 *comparativo plano de la narración por niveles pre-test y pos test grupo 2.*

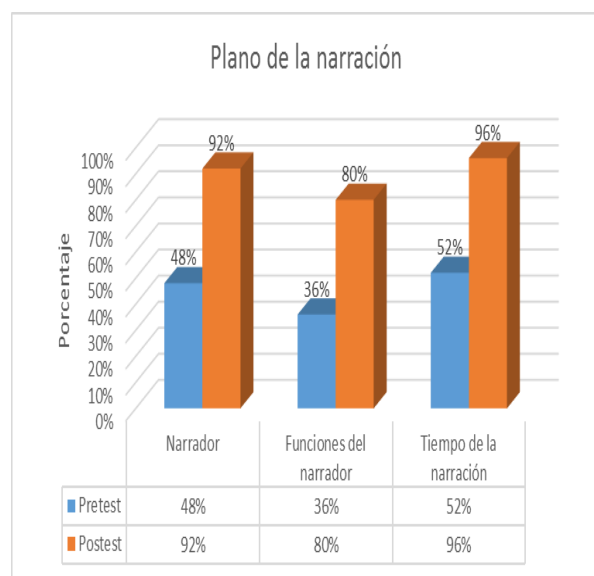


La gráfica evidencia que ambos grupos mejoraron en los diferentes indicadores después de desarrollada la S.D, de este modo en el pos-test el porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel bajo disminuyó, aumentando de manera considerable el nivel alto, lo cual sugiere avances en el reconocimiento de los diferentes aspectos que conforman el plano de la narración como: narrador, funciones del narrador, autor y destinatario.

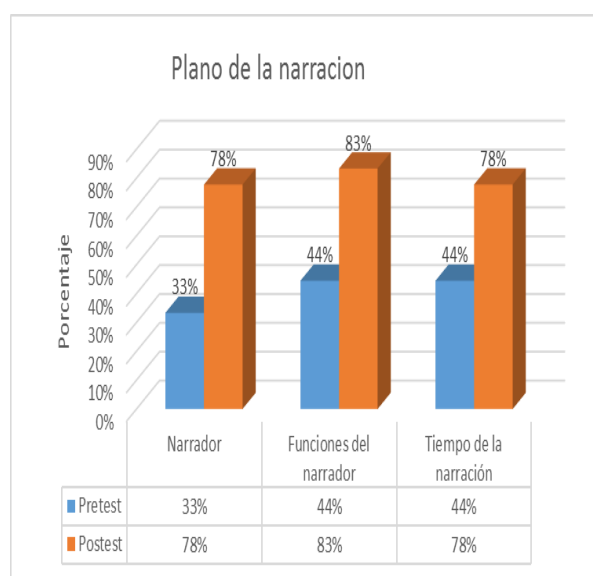
El paso de los estudiantes de niveles bajos a niveles altos puede deberse a que los estudiantes comprendieron que todos los relatos tienen un narrador que cuenta el texto a un segundo que es llamado narratario, quien es un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador en la leyenda (Cortés y Bautista, 1998).

Estos resultados dan cuenta de la pertinencia de las actividades realizadas en la S.D, tales como leer historias haciendo énfasis en la voz del narrador, releer los textos omitiendo el narrador con el fin de identificar la importancia de este y las funciones que cumple, así como el tiempo en que está contada la historia.

A continuación, se muestran los resultados comparativos entre el Pre-test y Pos-test de la dimensión Plano de la narración que está conformada por los siguientes indicadores: narrador, funciones de narrador y tiempo de la narración. *Gráfica 13* comparativo plano de la narración por indicadores pre-test y pos test grupo 1.



Gráfica 14 comparativo plano de la narración por indicadores pre-test y pos test grupo 2.



La gráfica evidencia que en el grupo 1 hubo una transformación positiva homogénea en todos los indicadores, con una diferencia de 44 puntos porcentuales en el post test, lo que indica que las actividades trabajadas en la SD permitieron una mayor comprensión de los elementos que conforman esta dimensión, estos resultados pudieron deberse a que al planear las actividades de la SD fueron intencionadas de tal manera que ayudaran a los estudiantes a identificar cada uno de los indicadores, además del rol que desempeñó el docente para dirigir las actividades.

En cuanto al grupo 2 al comparar los resultados del pre-test y el post-test, se evidencia una transformación positiva en todos los indicadores siendo *el narrador* el de mejor desempeño, con una diferencia de 45 puntos porcentuales en el post-test y el tiempo de la narración el de menor transformación con una diferencia de 34 puntos porcentuales en la prueba final.

Estos resultados posiblemente se deben a que después de hacer la intervención con la SD los estudiantes comprendieron que el narrador es una estrategia discursiva del autor, que es quién cuenta la leyenda y sirve de intermediario entre los hechos y el lector, y que éste puede estar por fuera de la historia (Cortés y Bautista, 1998), resultados que coinciden con los de la investigación de Díaz y Londoño (2016).

Los anteriores resultados podrían deberse, como ya se mencionó, a las diversas actividades realizadas durante la implementación de la SD, en las cuales los estudiantes tuvieron que realizar la lectura de textos donde el narrador cumplía diferentes funciones como anticipar información, ceder la voz a los personajes, entre otras, además los estudiantes conocieron otras tipologías textuales, que les ayudo a identificar la importancia de esta voz en los textos narrativos.

Ahora bien, los menores resultados en el indicador tiempo de la narración, coincide con el de otras investigaciones como las de Cano y Acuña (2018), Velásquez y Tabares (2017), Llanos y Guerrero (2017), Londoño y Rendón (2017); así, en algunas de estos estudios se afirma que tales resultados pueden deberse a que éste es quizá uno los indicadores más difíciles de comprender puesto que requiere que los estudiantes realicen procesos de inferencia, además de ser uno de los aspectos menos privilegiados cuando se trabaja la comprensión de textos narrativos en el aula. Así mismo se trabajaron otras actividades como las siguientes: los estudiantes consultaron historias que debieron compartir en clases con el objetivo de identificar los narradores de algunas leyendas y se compararon con los narradores de otros textos como el cuento; además se desarrolló un juego de roles en el que los estudiantes realizaron lecturas de relatos asumiendo roles diferentes, de acuerdo a las voces identificadas en el texto, y a partir de esta actividad, se analizó qué funciones cumplía el narrador de dichas historias y el tipo de narrador.

A pesar de lo anterior, es claro que faltó trabajar con mayor énfasis el indicador Tiempo de la narración en la SD, teniendo en cuenta que desde las prácticas tradicionales este aspecto se trabaja de manera superficial, por lo que los estudiantes cuando se les indaga por el mismo, buscan literalmente una fecha que dé cuenta de él. Por esto es importante incorporar estos elementos de la narración en las aulas de clase puesto que “Ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato” (Cortés y Bautista, 1998).

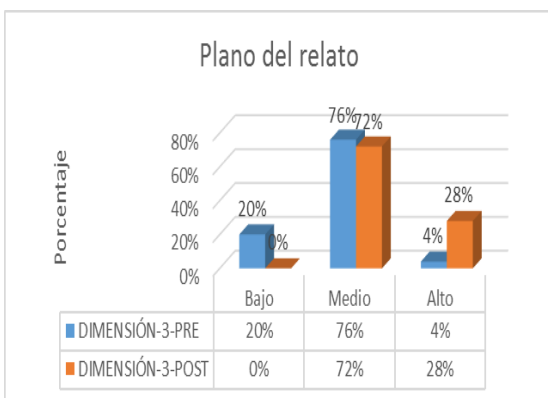
A continuación, se presentan los resultados de los estudiantes obtenidos en la dimensión plano del relato.

4.1.4.3 Plano del relato

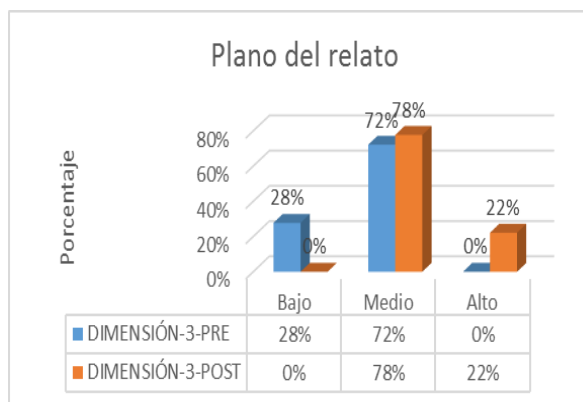
Este plano tiene que ver con la forma como el narrador decide contar la historia, es decir, si empieza desde el final o desde el comienzo (Pérez y Roa, 2010). Específicamente, Cortés y Bautista (1998) exponen que las condiciones mínimas que requiere un relato para que haya una historia son: la transformación de estados y las fuerzas de transformación, las cuales modifican dichos estados; también hacen parte de este plano, las formas de citación discursiva, debido a que el discurso puede ser directo, indirecto o libre, y finalmente se incluye todo lo que tiene que ver con los llamados signos de demarcación que se usan para dar inicio al relato o ponerle fin, para distinguirlas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el siguiente apartado, se muestran los cambios en los niveles de desempeño (alto, medio y bajo) de los estudiantes, comparando el pre test y en post test, en relación al plano del relato.

Gráfica 15 *comparativo plano del relato por niveles pre-test/pos test grupo 1.*



Gráfica 16 *comparativo plano del relato por niveles pre-test/pos test grupo 2.*

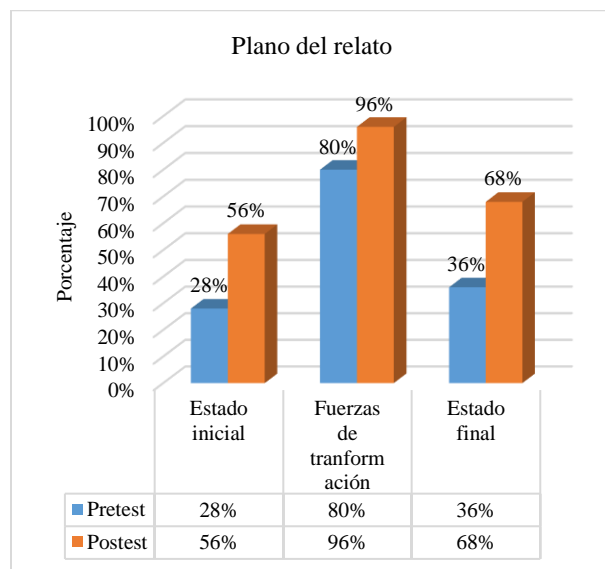


La gráfica muestra que los estudiantes de ambos grupos se movilizaron de los niveles bajos a los niveles medios y altos después de desarrollada la S.D, es decir en el pos-test el porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel bajo disminuyó, aumentando el nivel medio y alto, lo cual sugiere avances en el reconocimiento de los diferentes aspectos que conforman el plano del relato.

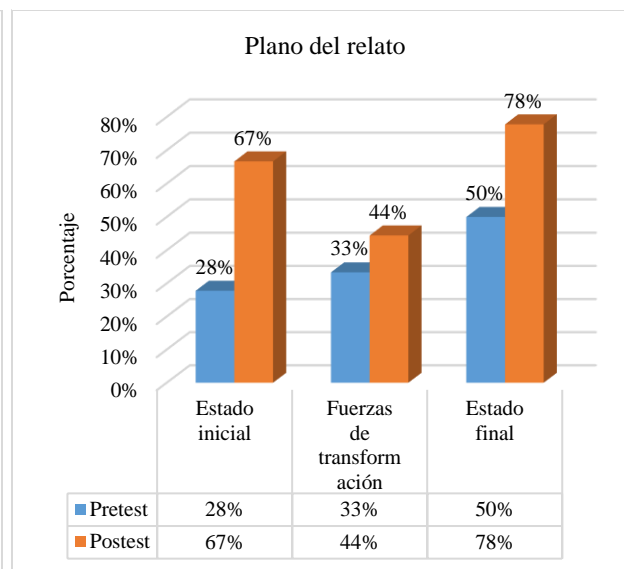
Lo anterior puede estar relacionado con las actividades que se realizaron en la S.D, orientadas a analizar los tres momentos básicos de un relato; de este modo, se llevaron diversos tipos de textos al aula a partir de los cuales se analizó cómo se encontraba el personaje al inicio de la historia, en relación a un objeto, situación o persona, cuáles fueron sus transformaciones durante toda la historia, que motivó esas transformaciones y cómo terminó el personaje de acuerdo a su estado inicial.

A continuación, se muestran los resultados comparativos entre el Pre-test y Pos-test de cada uno de los indicadores que conforman la dimensión Plano del relato, que son: estado inicial, fuerzas de transformación y estado final.

Gráfica 17 *comparativo plano del relato por indicadores pre-test/pos test grupo 1.*



Gráfica 18 *comparativo plano del relato por indicadores pre-test/pos test grupo 2.*



En este plano se observó una evolución favorable en todos los indicadores, al comparar el Pre-test con el Pos- test, siendo el estado final el indicador con mejor desempeño del grupo 1, con una diferencia de 32 puntos porcentuales, mientras que en el grupo 2 fue el estado inicial, con una diferencia de 39 puntos porcentuales en el pos-test.

Los avances en estos indicadores, posiblemente se deben a que las actividades intencionadas de la SD permitieron que los estudiantes pudieran identificar cómo se encuentra el personaje al inicio de la historia, en relación a un objeto, situación o persona y la situación en que termina el personaje en relación a su estado inicial. Al respecto, Todorov (1973) plantea que identificar la estructura básica del relato que consta de las tres partes, permite tener una mejor comprensión de un texto.

Precisamente, una de las actividades desarrolladas en la S.D consistió en analizar la estructura de diferentes leyendas, entregando, por ejemplo, fragmentos de las historias a los estudiantes, para que los organizaran de acuerdo a la estructura básica, en este sentido, debían tener en cuenta

algunas marcas textuales que les permitían reconocer donde inicia la historia, donde se rompe el estado inicial y cómo termina.

Ahora bien, el indicador con menos cambios en ambos grupos fue la fuerza de transformación, con una diferencia de 20 puntos porcentuales para el grupo 1 y de 11 puntos porcentuales para el grupo 2, esto evidencia las dificultades que los estudiantes presentan para reconocer las situaciones, acciones o personas que cambian la situación inicial en el relato. Lo anterior puede deberse a la prevalencia de prácticas de enseñanza en las que se ubica el conflicto en una sola escena, por lo que no se profundiza sobre el análisis del mismo y como se teje en todo el texto; otra posible razón pudo ser que faltó realizar más actividades para fortalecer la comprensión de este aspecto.

Para apoyar esta idea Londoño y Rendón (2017) exponen en su investigación que los resultados poco favorables en las dimensiones estado inicial y fuerza de transformación, pueden adjudicarse al hecho de haberse trabajado sin la suficiente profundidad y a las prácticas tradicionales que aún continúan en las aulas.

Al respecto Solé (1999) plantea que en la escuela se enseña la lectura sin sentido de manera mecánica y fragmentada, siendo más un objeto de evaluación que de enseñanza, así, los docentes enfatizan más en enseñar temas y actividades desarticuladas.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en el plano de la historia.

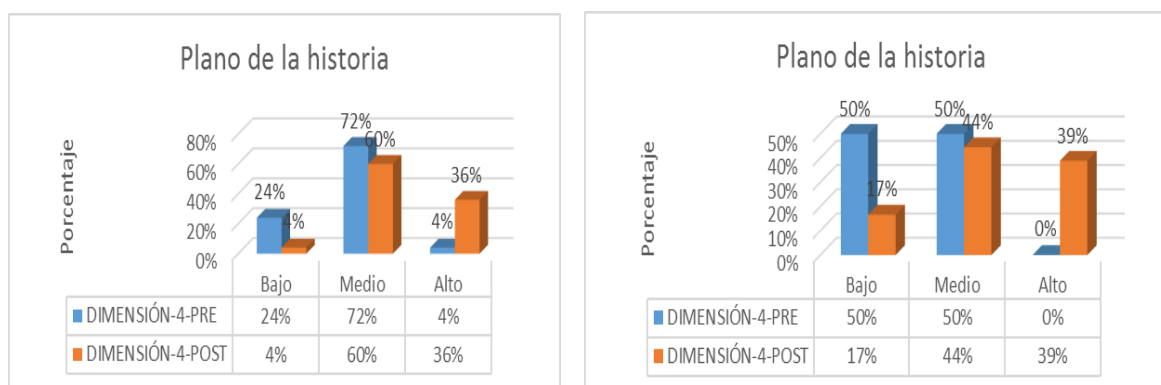
4.1.4.4 Plano de la historia

De acuerdo a Bautista y Cortes (1998) este plano hace referencia a los personajes, el tiempo, el espacio y las acciones que acontecen, ya sea en el mundo real o de ficción. De manera puntual, Pérez y Roa (2010) definen el espacio como el lugar donde se desarrollan los hechos en la

historia, el cual enmarca las acciones de los personajes, mientras que el tiempo, tiene que ver con las relaciones de continuidad, de manera lógica, así mismo, las características psicológicas se refieren a los comportamientos emociones, intenciones y evoluciones que sufren los personajes a través de la historia.

En las siguientes gráficas se muestran los cambios en los niveles de desempeño (alto, medio y bajo) de los estudiantes, comparando el pre test y en post test, en relación al plano de la historia.

Gráfica 19 *comparativo plano de la historia por niveles pre-test/pos test grupo 1.* Gráfica 20 *comparativo plano de la historia por niveles pre-test/pos test grupo 2.*



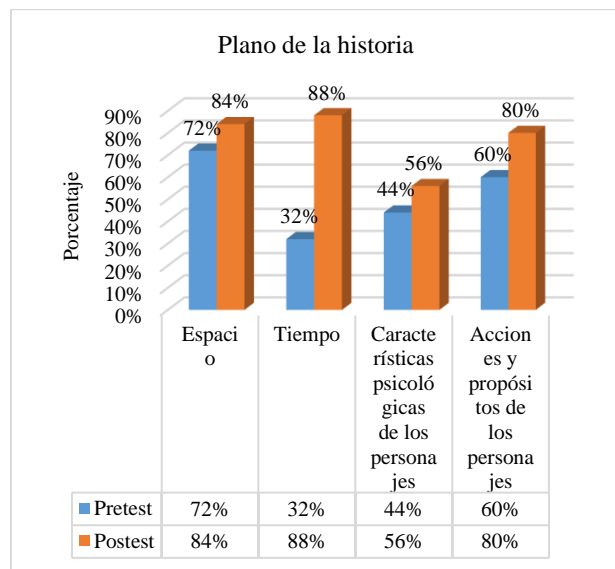
Fuente: elaboración propia.

La gráfica refleja que en el pos-test el porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel bajo disminuyó, aumentando de manera considerable el nivel alto, lo cual evidencia la potencia de la S.D permitiendo avances en el reconocimiento de los diferentes aspectos que conforman el plano de la historia.

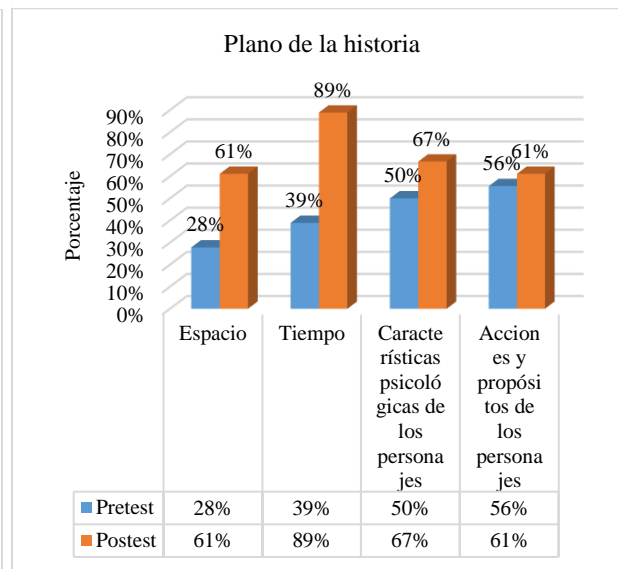
Las actividades que posiblemente aportaron a dichos cambios tienen que ver con que los estudiantes lograron analizar en los diferentes textos que leyeron, lo que pensaban, sentían y decían los personajes, además de identificar cómo se transformaban, ubicando las acciones en el tiempo y espacio de la historia. Para esto se utilizaron formatos con los que pudieron contrastar información de las leyendas e identificar las características que hacen parte de esta dimensión.

En las siguientes gráficas se presentan los resultados en los indicadores que conforman la dimensión del plano de la historia: espacio, tiempo, características psicológicas de los personajes y acciones y propósitos de los personajes, comparando el Pre-test y Pos-test.

Gráfica 21 *comparativo plano de la historia por indicadores pre-test/pos-test grupo 1.*



Gráfica 22 *comparativo plano de la historia por indicadores pre-test/pos-test grupo 1.*



En el gráfico anterior se muestra que hubo transformaciones positivas en todos los indicadores del plano de la historia, al comparar el Pre-test con el Pos-test, siendo el tiempo el indicador con mejor desempeño para ambos grupos, con una diferencia de 56 puntos porcentuales en el grupo 1 y 50 puntos porcentuales en el grupo 2 en el post-test.

Estos avances posiblemente están relacionados con las acciones intencionadas de la SD que posibilitaron a los estudiantes reflexionar sobre el tiempo externo o histórico que hace referencia a la época o momento en que se desarrolla la acción es decir, el reconocimiento de las relaciones de continuidad que son básicas en la leyenda, además que el docente profundizó al trabajar estos aspectos guiando las clases mediante preguntas, identificando palabras que hacen referencia al

tiempo en las leyendas y comparando diferentes tipos de textos, para facilitar la comprensión lectora.

Los anteriores resultados podrían deberse a las diversas actividades realizadas durante la implementación de la SD como por ejemplo señalar en el texto con color naranja todas las palabras que hagan referencia al tiempo; por ejemplo: “un día”, “Tiempo después”. A partir de este ejercicio se solicita a los estudiantes ubicar en una línea de tiempo los hechos más importantes de la historia, utilizando algunas imágenes para completar el texto. En este contexto, la docente explica que el tiempo permite ubicar los diferentes momentos en que se desarrollan los principales acontecimientos de la historia.

En cuanto al indicador con menos transformaciones para el grupo 1 fue el espacio y las características psicológicas de los personajes con una diferencia de 12 puntos porcentuales en el post-test, mientras que en el grupo 2 fue el de acciones y propósitos de los personajes con una diferencia de 5 puntos; este hecho pudo deberse a que para identificar estos aspectos se requiere de inferencias, proceso en el que poco se profundiza en las aulas, y aunque el plano de la historia es quizá el que más se trabaja, se hace desde los elementos explícitos del texto, dejando de lado el reconocimiento de aspectos importantes como los comportamientos, emociones, intenciones y evoluciones de los personajes a través de la historia (Pérez y Roa, 2010). En relación con lo anterior, Llanos y Guerrero (2017) en su investigación “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de grado transición y primero de la Institución educativa Santa Sofía de Dosquebradas”, concluyeron que uno de los factores que pudieron haber influido en los resultados, que fueron similares a los de este estudio, es que los estudiantes no suelen centrar su

atención e interés en los aspectos mencionados, debido a que los docentes no los tienen en cuenta cuando se aborda la comprensión lectora en el aula.

Un ejemplo de las actividades realizadas para trabajar este plano fue el desarrollo de cuadros comparativos, en los que los estudiantes debían inferir de acuerdo a la leyenda cuales era las acciones, propósitos, sentimientos, pensamientos y forma de ser de los personajes.

Los resultados presentados, permiten concluir acerca del impacto de la secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos (leyenda), la cual se puso en relación de manera permanente con la oralidad y la escritura, impactando no solo en la lectura, sino también en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Ahora bien, la aplicación de dicha propuesta impactó también en las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras, como se puede evidenciar en el siguiente apartado en el que se da cuenta de la reflexión llevada a cabo mediante el diario de campo, en todas las fases de la SD.

4.2. Análisis cualitativo de la información

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras¹, realizado durante la implementación de la secuencia didáctica, que fue desarrollada en las fases de planeación, desarrollo y cierre, durante 14 sesiones y 24 clases, de 2 horas de intensidad cada una. Este análisis se realiza a la luz de las categorías (descripción, autoevaluación, percepción, adaptación, asertividad, continuidad y autopercepción), que emergieron de los diarios de campo y fueron definidas en consenso con el grupo de estudiantes de la Línea de investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación, extensión San Andrés Islas.

Este ejercicio se considera relevante para el quehacer de las docentes, si se tiene en cuenta que una constante reflexión posibilita retomar la conciencia objetiva de las prácticas del maestro en el aula, donde la introspección actúa como eje articulador de los hábitos positivos y negativos (Perrenoud, 1999).

Para el análisis de este apartado se optó por una descripción en primera persona.

4.2.1. Momento de preparación.

4.2.1.1 Profesora 1

Esta reflexión se basa en los planteamientos de Perrenoud, quien afirma que toda práctica pedagógica debe estar mediada por la reflexión en la acción (2004, p.30), por lo cual comienzo expresando que una de las categorías que predominó en la fase de planeación fue *la descripción*, como se puede observar en el siguiente párrafo extraído del diario de campo (DC):

Esta primera sesión de presentación de la S.D que se desarrolló en la Casa lúdica del Cove, estaba dividida en 4 partes: video clip “Fiwi cultio” (Nuestra cultura), de presentación de la cultura de San Andrés Isla, negociación del contrato didáctico, música y comidas típicas de la isla y recreación con juegos tradicionales de la isla. La clase tomó toda la jornada laboral de ese mañana (6 horas), se hicieron diferentes actividades; hubo un primer momento en donde se presentó un video “Fiwi cultio” con apartados de paisajes de la isla, actividades culturales de los isleños como el baile, canto, sembrados en las fincas, juegos tradicionales, entre otras. (sesión # 1 clase #1).

Finalmente, la jornada de ese gran día terminó con la presentación de algunos juegos tradicionales de la isla. Para ello los estudiantes construyeron “Bonga cars” (carritos de palma de coco), uno de los juegos tradicionales del isleño; con estos los niños hicieron carreras y se divertieron por todo el coliseo de la casa Lúdica, otros jugaron rondas tradicionales como “London bridge” entre otros (sesión 1 clase #1).

Pude evidenciar que esta categoría al igual que *la percepción* captaba de manera especial mi interés; las actitudes, aprendizajes y reacciones de los estudiantes ante todo lo nuevo que se les presentaba en las diferentes sesiones, me permitían reflexionar sobre los pasos a seguir para llegar a las metas establecidas en la S.D.

Algunas evidencias de la *percepción* se encuentran en estos planteamientos:

“Afortunadamente al hacer la presentación de la S.D a los estudiantes lo recibieron con buena aceptación y se generó en ellos muchas expectativas por conocer la cultura del isleño y leer textos de una forma diferente” (D.C). Otro ejemplo es el siguiente:

Se veía a la típica familia isleña interactuando alegremente con elementos que muy seguramente pensaba en ese momento, para los estudiantes serían obsoletos. Efectivamente cuando observaron en el video algunos juegos tradicionales de los isleños, con familias enteras jugando el deporte del softbol, uno de los juegos tradicionales de la isla, no pudieron ocultar su asombro. Era evidente el desconocimiento que los estudiantes tenían sobre la historia de San Andrés Isla. Muchos de ellos no tenían idea que el softbol es un deporte típico de las islas (percepción).

Cuando se realizó las preguntas de comprensión sobre el video clip fue increíble constatar que eran muy pocos los estudiantes que podían contar apartes de alguna leyenda o cuento tradicional de las islas. Igualmente me di cuenta que la música típica de las islas les era algo indiferente, no era algo que les llamara la atención. El único oficio que les parecía familiar y perteneciente a la historia de San Andrés era la pesca (percepción).

Otras de las categorías presentes en el diario de campo es la *autopercepción*, la que es entendida como la valoración que realiza el profesor sobre su propio que hacer, y es que no podía evitar relacionar constantemente mis emociones con el proceso que estaba realizando. Una evidencia de esta categoría se encuentra en este apartado:

Confieso que en esos momentos más que un sentimiento de asombro, muy en el fondo de mí ser, se asoma un pequeño temor por las altas expectativas que tenía sobre los resultados de mi trabajo. Pensé: ¡Estos pequeños desconocen muchos elementos sobre la cultura de la que forman parte!

Al mismo tiempo me di un poco de ánimo pues esto hacía más interesante el desarrollo de la S.D. Una evidencia de ello se refleja en el siguiente fragmento:

Reconozco que tenía mucho entusiasmo y curiosidad al intentar una forma diferente de trabajar con mis estudiantes (Diario de campo, sesión 1, clase N°1). Después de la negociación del contrato didáctico, me llamó mucho la atención el compromiso que los estudiantes manifestaban sentir para explicarle al alumno nuevo todo lo que ellos iban a conocer sobre su isla y su cultura. Se sentían muy comprometidos con esta tarea (percepción).

La adaptación, categoría definida como las modificaciones que el profesor hace a sus actividades de acuerdo con las necesidades que percibe en el grupo, también se hizo presente en el diario de campo; un ejemplo de ello se evidencia en este registro:

Durante la negociación de los acuerdos de grupo y el contrato didáctico, fue muy interesante observar como ellos estaban emocionados creando sus propios reglamentos de trabajo grupal (adaptación); ese era uno de los primeros momentos de construcción grupal que tendríamos durante este proceso (D.C sesión #1).

Fue muy emotivo ver a mis estudiantes divertirse con cánticos, rondas y juguetes contruidos con base a la cultura isleña. Es un sentimiento muy agradable que se reforzó más al observarlos compartir con el grupo de multigradual sus platos típicos y disfrutar sus diferentes sabores. Ese día tuvimos una verdadera experiencia isleña.

Esta sensación de satisfacción y a la vez curiosidad me llevó a evaluar las actividades durante la clase destacando las acciones positivas y las de mayor dificultad para replantearlas en las

próximas sesiones de trabajo. Sobre este hecho, Perrenoud (2001) expresa que la reflexión está dominada por la retrospectiva cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no o a preparar la próxima vez, indirectamente siempre hay una posible próxima vez.

En conclusión, se dieron transformaciones en mí, pasando de enseñar por temas y de enfatizar en el uso escolar del lenguaje, a la enseñanza por competencias, en las que se parte de la función social de los textos que se leen, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural, a la vez que se brinda la posibilidad a los estudiantes de indagar, conocer y comprender sus raíces.

4.2.1.2 Profesora 2:

Inicio por reconocer que es importante para mí cuestionar y reflexionar sobre mis propias prácticas para tener conciencia sobre mi quehacer pedagógico. Al respecto Schön (1992) plantea que “La práctica reflexiva debe rescatar el saber del profesor desde su quehacer en el espacio del aula. Es decir que el hecho de reflexionar sobre la práctica de enseñanza debe contribuir para mejorarla” (p.30).

Es así como en la reflexión de mi práctica y en el análisis del mi diario de campo, pude evidenciar que las categorías que más predominaron fueron *descripción, adaptaciones, percepción, auto-evaluación y asertividad*, de las cuales se presenta la reflexión a continuación.

Con respecto a la categoría *descripción* puedo decir que al inicio de la implementación de la SD me dedique a narrar las actividades y todo lo que percibía a simple vista.

Una evidencia de ello se encuentra en el siguiente párrafo tomado del diario de campo.

Para dar inicio a la sesión espero a los estudiantes en la entrada de la cancha lúdica ya que muchos de los estudiantes no tenían muy claro donde quedaba este lugar, los estudiantes fueron llegando muy bien presentados, al estar la gran

mayoría se realizó una oración de bienvenida” (DC, sesión#1clase#1). “Al realizar la carrera de “bonga car” los estudiantes se organizaron rápidamente me pude dar cuenta que habían decorado su bonga car con estilos muy creativos, unos con temperas otro con estiques.

La categoría *de adaptaciones* resaltó también en mi diario de campo, debido a que el aula en que laboró es flexible, al estar conformada por estudiantes que han sido diagnosticados o que han presentado dificultades en el proceso de aprendizaje; a pesar, de que a la hora de planear las actividades con mi compañera de investigación intentamos tener en cuenta a las características de mis estudiantes de multigrado, se hizo necesario realizar varias modificaciones para lograr que todos participaran, como se evidencia en el siguiente fragmento:

No pudimos alcanzar el objetivo de esta sesión ya que a la hora de compartir las historias me doy cuenta que la mayoría de éstas fueron bajadas de internet, siendo el pirata Morgan la que más llevaron al aula, además no estaban bien narradas, por lo que tomo la decisión de leer una leyenda a los niños y enviarles nuevamente la consigna, para que les narraran una leyenda, diciéndoles que podían pedirle a sus abuelos o vecinos mayores de edad que les contaran la historia.

Otra de las categorías presente en mi análisis fue la *percepción sobre los estudiantes*, es decir, lo que según mi criterio, sentían y pensaban, categoría a la que le di relevancia, ya que la mayoría de los estudiantes que llegan a esta aula (multigradual) se caracterizan por estar desmotivados, con baja autoestima, muy convencidos de que no pueden hacer nada y de que si logran hacer algo este no será reconocido por ser “diferentes”, así que procuré que al desarrollar las actividades de la S.D no se sintieran excluidos o incapaces para participar, pude analizar esta categoría cuando realizaba el cierre de las actividades de esta sesión y realizábamos ejercicios de meta- cognición, que permitieron percibir como se sentían. “Para dar cierra a la actividad realice preguntas de meta cognición: ¿qué aprendieron? Leyenda de la laguna ¿cómo lo

aprendieron? –haciendo silencio y estando atentos ¿qué fue lo que más les gusto?” (DC, sesión 2 clase 4). “En fin todos se notaron entusiasmados con el pretexto de la secuencia” (DC, sesión 2 clase 5).

Respecto a la *auto-evaluación*, cabe plantear que fue una de las categorías más importantes, ya que ésta da cuenta de las reflexiones sobre mis propias prácticas de enseñanza, permitiendo reconocer mis debilidades y fortalezas, además fue la que estuvo menos presente durante la fase de planeación. Unas de las cortas frases en el diario de campo que dan cuenta de ésta es la siguiente:

“Observar a mis estudiantes alegres y con ganas de participar en todo, generó en mí, muchos cuestionamientos entre estos ¿por qué no todas mis clases eran recibidas como una fiesta? ¿Por qué los estudiantes disfrutaron más esa fiesta?” (DC, sesión 1...clase 2).

Al respecto Shon (1987) hace referencia al *cuestionamiento*, como aquellos interrogantes que surgen de las prácticas y que son necesarias para mejorarlas.

Las edades de los estudiantes que forman parte del aula multigrado no son homogéneas razón por la cual sus interés y gustos varían, lo que hace difícil tomar una decisión o llegar a un acuerdo; para el manejo adecuado de las situaciones conflictivas que se presentan en el aula me atrevería a decir que desarrolle la habilidad de la asertividad, que también está comprendida en las categorías, y cuya evidencia se encuentra en el siguiente párrafo:

“fue muy agotador llamar la atención de los estudiantes mientras leía discutían mucho sobre cuál de las tareas está bien o cuál de ellos era mejor, los más grandes decían a los más chicos “eso es infantil”, interrumpían mucho hablando de cosas diferentes por ejemplo sobre el partido de fútbol, de quienes jugarían en el recreo y cuál sería su pasión, Edwin José que ya venía molesto porque el día anterior no se le había permitido jugar se levanta y empuja a unos de sus compañeros, además se mostraban desinteresados en las historias que leían sus

compañeros, así que tuve que hacer un pare y recordarles los acuerdos respecto a el respeto hacia los compañeros, el derecho a ser escuchado, a pedir la palabra entre otros y explicarles por qué no todos podían jugar” (sesión2, clase3).

Al reflexionar sobre estos incidentes me doy cuenta que la sana convivencia y el respeto juegan un papel muy importante en el proceso del aprendizaje tal como lo expresa Perrenoud (2001); las acciones más puntuales (devolver la calma a una clase) participan a menudo de una acción más global (hacer aprender), mientras que las acciones de largo alcance se analizan en una multitud de acciones más limitadas.

4.2.2 Momento de ejecución.

4.2.2.1 Profesora 1

En esta segunda etapa se trabajaron trece sesiones, con un tiempo aproximado de dos horas de clase. Durante esta fase continúan emergiendo principalmente las categorías; descripción, asertividad, auto-percepción, adaptación y percepción de los estudiantes.

Planeé la secuencia didáctica paso a paso organizándola en fases y sesiones, siendo muy cuidadosa de entrelazar coherentemente cada uno de los diferentes temas y actividades, y durante su desarrollo estuve constantemente observando las actitudes y los intereses de mis estudiantes generadas por las novedades en las clases, con la intención de tomar atenta nota sobre los procesos de aprendizaje y realizar los ajustes o *adaptaciones* necesarios para lograr mis objetivos.

La categoría adaptación se presentó en una de las primeras actividades que se realizaron con los estudiantes, y que se concreta en el siguiente registro

Al recoger la tarea de la clase anterior; de consultar con la familia sobre algunas historias de las islas y traerlas a clase para compartirlas con sus compañeros, inicialmente solo 4 de los estudiantes lo habían hecho. Los demás manifestaron no tener el apoyo en casa para realizar la tarea, además de que muchos padres

pensaron que las historias podrían ser de cualquier tipo. Así que se volvió a explicar la consigna para todos. Sin embargo y a pesar del interés de los niños para el día siguiente un poco más de la mitad de la clase seguía sin historias para compartir con sus compañeros. Afortunadamente los estudiantes de décimo grado estaban presentando una exposición sobre mitos, cuentos y leyendas del caribe como parte del área de sociales; aprovechamos algunas de esas historias para leer sobre ellas e identificar mediante interrogantes cuáles pertenecían a la isla, de que sector, cuáles eran las familias nativas involucradas, o si los hechos en las historias habían ocurridos en el mar o la tierra. (sesión 2, clase 2).

En el desarrollo de la SD me di cuenta que estaba realizando reflexiones sobre mí que hacer pedagógico que antes no había contemplado; cada vez era más crítica sobre la necesidad de transformar algunas de mis prácticas y más allá de mi rol como formadora desarrollaba otro compromiso: el de motivar a mis estudiantes a realizar procesos metacognitivos sobre sus aprendizajes y también a evaluarse para mejorar sus destrezas. A la vez que esto ocurría, pude verificar durante el avance de los procesos que era más clara y mejoro la comprensión que ellos tenían sobre la temática que se estaba tratando.

Otra de las categorías presentes durante las clases fue la *percepción*, la cual se hizo evidente durante la actividad en que los estudiantes debían leer la leyenda del Pirata Morgan en Santa Catalina y comparar algunas expresiones para identificar situaciones reales y ficticias dentro del texto.

Para mi sorpresa la expresión “los espíritus cuidan el tesoro de Morgan” desató una gran polémica en la clase; Mike, Jeremy y Amy alegaban fuertemente que esta acción era real pues desde mucho antes en sus hogares habían escuchado historias de la isla donde sí se presentaban estas situaciones. Para aclarar estas dudas le pedí a los niños que describieran algo que conocen bien, por ejemplo, su cuaderno, y explicaran porqué era un objeto real. Ellos le atribuyeron a éste características como que se puede ver, tocar, oler, sentir, pesar entre otras,

mientras que para los espíritus ninguna de estas características podría ser válidas. (sesión 3, clase 1).

Fue muy interesante descubrir durante la aplicación de esta secuencia didáctica la relevancia de la reflexión durante y después de la acción, al igual que tener la oportunidad de comparar mis prácticas con las de otros, de adaptarlas según las necesidades de mis estudiantes, así mismo esta, suscitó en mi la constante necesidad de innovar mi quehacer pedagógico, con el fin de aportar a la formación integral de sujetos más autónomos, críticos y emprendedores.

4.2.2.2 Profesora 2

La categoría *adaptación* se evidencio repetitivamente en el proceso de ejecución, una muestra de ello es la siguiente nota registrada en el diario de campo:

Quería evaluar la visita a la cueva de Morgan así que organicé unas preguntas como -¿qué tal te pareció la visita a la cueva? - ¿Recomendarías a turistas que viniera a visitar las? Por qué; Pero la respuesta fue “bueno y sí”. Esta repuesta no me permitía evaluar la actividad así que se me ocurrió inventar un juego donde yo era la turista y ellos eran los expositores de las estación, todos participaron y para mi sorpresa cuando pasaba por la estaciones me daban muchos de los datos que habíamos recibidos de los expositores de la cueva. Es decir, habían estado atentos y guardaron datos interesantes, yo pensé que por la emoción de ver los objetos de los piratas como la espada, los sombreros, las pistolas y el cañón no habían prestado atención a los datos que nos contaban. (DC sesión 4, clase 6).

Otro ejemplo de la categoría *adaptación*, corresponde al siguiente apunte:

Al terminar la primera versión de la llorona que es en el Perú, inicio a leer el título de la segunda leyenda, ¿cuándo de pronto Edwin José dice – profe otra vez? Eso lo acabas de leer. Le explique que era el mismo título, pero había cosas que cambiaba como por ejemplo los lugares. Note que los niños se sentían aburridos por lo que decidí apagar la luz y pedirle a todos que se sentaran en la

esquina, además encendí el computador y busque imágenes de diferentes lloronas y se las mostré mientras jugaba con mi tono de voz simulando como lloraba la llorona -ayyy mi hijo- entonces cada vez que llegábamos a esa parte en la historia ellos también lloraban. Creo que esto capto su atención porque de allí en adelante se notaron muy atentos. Para finalizar la actividad pasamos a llenar el cuadro, pero como algunas palabras eran desconocidas para los niños, decidí hacer la actividad en grupo. (DC sesión 8, clase 10).

4.2.3 Momento de Evaluación:

4.2.3.1 Profesora 1

Para finalizar el proceso de la secuencia didáctica debía realizar un análisis objetivo de la misma, sobre los resultados obtenidos después de su aplicación.

El análisis de los resultados arrojó; efectivamente hubo transformación en algunas competencias de los estudiantes, no fue fácil, pero después de mucho trabajo y adaptaciones al proceso se logró el objetivo propuesto. Cabe anotar la importancia que tuvo la herramienta del diario de campo, la cual permitió reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, identificando fortalezas y debilidades, presentes durante el desarrollo de las clases.

Una de las categorías que se presentaron durante esta fase fue *la percepción*.

Cuando comenzamos a organizar la última sesión de la SD, en dónde los estudiantes por fin harían una exposición final de lo que aprendieron, los sentí temerosos de presentarse en público, Mike era el único valiente que se postulaba para liderar la presentación, y a pesar de que Salomón y Lee Mei eran unos excelentes expositores se sentían intimidados para presentarse en público. Era urgente fortalecer el clima de confianza en el grupo.

Y allí identifiqué la categoría de la asertividad, pues:

Comencé a preguntarles sobre sus aprendizajes durante las sesiones de trabajo. Todos tenían mucho que contar al respecto; verlos en esa actitud fue muy emocionante, me dije a mi misma, solo debemos trabajarles la autoconfianza. Y

así lo hicimos, se dividieron en subgrupos, se repartieron responsabilidades y después siguieron muy animados con la preparación y los ensayos. (sesión 13, clase 19).

Otra categoría que se presentó en esta fase fue la autopercepción:

Cuando por fin llegó el gran día los observe desde lejos en su presentación como se desenvolvían con naturalidad; Mike, el más pequeño y valiente del salón estaba dando inicio a la presentación de la exposición, en ese momento mi corazón latía con mucha fuerza, sentía una mezcla de emociones, mucho susto y a la vez miedo, al recordar sus inseguridades, pero para mi asombro todo salió excelente. El grupo se lució en su presentación y todos aplaudieron la exposición.

Observé con complacencia la presentación de mis estudiantes en una última exposición mostrando sus nuevos conocimientos y destrezas, me sentí muy satisfecha, era increíble constatar como gracias a la secuencia didáctica habían ido apropiándose de todos estos conceptos; sentía una alegría difícil de explicar. No solo habíamos crecido intelectualmente, en un ambiente de valores en donde la cultura jugó un papel trascendental, también habíamos tomado un poco más de conciencia sobre la manera en que pensamos y aprendemos.

4.2.3.2 Profesora 2

En el momento del cierre, se resalta en el diario de campo la categoría de *auto reflexión* pues fue una de las que más aportó a mi formación como docente, al permitirme identificar el cambio en las concepciones que tenía y abrir paso a otras posibilidades; un ejemplo de algunas de las auto reflexiones que se dieron durante el proceso de cierre son las siguientes.

Cuando iniciamos los preparativos para la actividad que daría cierre a la SD mediante una exposición con stands, pensé -Dios mío será que los niños si van a participar, este paro de profesores fue muy largo y creo que tocara iniciar todo de nuevo, pero, para mi sorpresa al comentarles lo que haríamos ellos mismo retomaron muchas de las actividades realizadas, entonces me di cuenta que

esperaba muy poco de mis estudiantes y en realidad ellos tiene muchas habilidades solo tengo que potenciarlas. (DC Sesión 13 clase 18).

Cuándo debía decidir quiénes serían son los que hablarían en los stands pensé “este papel se los doy a los más pilosos para que no me dejen mal”, pero Edwin insistía -profe yo quiero hablar, entonces dije bueno le escribiré algo en el cuaderno y que lo estudié en casa y lo diga, pero me sorprendió cuando a la hora de pasar por su puesto, agregó informaciones que no estaban escritas, además recordó actividades que habíamos realizado y las relaciono con lo que hacíamos, entonces me di cuenta que le daba la oportunidad siempre a los mismos, y que no creía en mis otros estudiantes, fue una lección que tendré en cuenta en mi quehacer pedagógico. (DC Sesión 13 clases 19)

La *asertividad* también se evidenció como se muestra en el siguiente ejemplo: “*al momento de asignar funciones todos querían hablar, no se entendía nada por lo que implementé una actividad lúdica que permitió el silencio, que en ese momento era necesario para retomar la clase y asignar funciones*”. (DC sesión 13 clase 18).

Lo que me llevo reflexionar sobre la importancia de identificar las capacidades de liderazgo y asignar roles dentro de la dinámica del trabajo.

Otra categoría fue la percepción, como se evidencia a continuación:

Durante toda la organización los estudiantes se notaron muy activos y felices con su participación, de pronto todos pensaron que se trataba de una fiesta donde los cumplimentados eran ellos, así que tenían que lucirse, tal y como lo había dicho Luz Estrella en una clase cuando habló de su fiesta y todo lo que hicieron para ella. (DC sesión 13 clase 18-19).

En conclusión, la implementación de la secuencia no sólo generó transformaciones y aprendizajes en los estudiantes, sino también en nosotras como maestras, al llevarnos a comprender la importancia de reflexionar permanentemente sobre nuestro quehacer en el aula,

siendo ésta una condición fundamental para continuar avanzando en nuestro proceso de crecimiento personal y profesional.

5. Conclusiones

Después del análisis de los resultados de esta investigación cuyo propósito fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos, tipo leyenda, de estudiantes de grado tercero y multigradual, de las instituciones Brooks Hill Bilingual School y Flowers Hill Bilingual School, se presentan las siguientes conclusiones:

Después de realizar el análisis estadístico de la información, se puede decir que se valida la hipótesis de trabajo y se rechaza la nula, es decir, que la implementación de la secuencia didáctica, mejoró la comprensión lectora de textos narrativos.

En el pre-test a los estudiantes se les dificultaba la comprensión de textos narrativos, ya que un porcentaje representativo de ellos se ubicaron en un nivel bajo, posiblemente por las prácticas tradicionales predominantes en las instituciones educativas, en las cuales únicamente extraen información literal, o repiten el contenido de los textos, tal como lo evidencian diversas investigaciones (Velasco y Tabares, 2015 , Londoño y Rendón, 2017), mientras que en el Pos-test una mayor cantidad de estudiantes se logró ubicar en los niveles medio y alto, demostrando que tuvieron una mejor comprensión después de la intervención con la secuencia didáctica.

Las principales dificultades en el Pre-test se dieron específicamente en el plano de la historia para ambos grupos. Para el grupo 1 en los indicadores espacio y características de los personajes y en el grupo 2, en las acciones y propósitos de los mismos, resultados que posiblemente estén relacionados con la enseñanza superficial de la comprensión lectora, en la que no se profundiza en dichos aspectos, que requieren procesos de inferencia que poco se aborda en el aula de clases.

Ahora bien, los principales avances en el Pos-test se dieron en la dimensión Situación de comunicación para ambos grupos, siendo el autor el indicador con mejor desempeño del grupo 1, mientras que en grupo 2 fue el contenido. Estos resultados posiblemente se deben a que en la S.D se reflexionó con los estudiantes que todo texto es escrito por alguien que se llama autor, además se buscó diversas biografías de autores de algunos de los textos analizados para leerlas en clase, con el fin de que éstos comprendieran que un escritor es una persona real, para luego confrontarlos con las leyendas, concluyendo que éstas no poseen un autor definido, ya que hacen parte de la oralidad de la cultura, del folclore y de la identidad de un pueblo.

Dichos resultados permiten afirmar que al implementar una estrategia como la S.D. en la que las actividades son intencionadas y están articuladas entre sí, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y partiendo de situaciones comunicativas reales, se puede llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje más pertinentes y significativos (Camps, 2006). Es de resaltar que este tipo de propuestas fomentan el trabajo colaborativo, incentivando a los estudiantes a interactuar entre sí, en un ambiente de respeto y solidaridad, a la vez que facilita la construcción de nuevos conocimientos, tal y como lo plantea Vygotsky (1977).

Ahora bien, respecto al enfoque comunicativo, este permitió trabajar en la S.D la construcción del sentido de lo que se lee, se escribe y se habla en una interacción real y en un contexto determinado, resaltando los aspectos socioculturales. En este sentido, la leyenda sobre historias propias de la isla, se constituyó en una herramienta muy útil para trabajar la comprensión, al abordar los planos de la narración planteados por Bautista y Cortes (1998), identificando aspectos como: los propósitos, las situaciones que transformen la vida de los personajes, entre otros.

Además, y quizá más importante es que los estudiantes pudieron conocer y valorar la historia de sus ancestros y de algunos sitios importantes de su región, así como el origen de algunas de sus costumbres, reconociendo en las leyendas un legado cultural que da cuenta de la identidad de un pueblo, en determinado momento histórico (Nieto, 2007, Colque y Bohorquez, 2006).

Esta investigación permitió reflexionar a las docentes investigadoras sobre las prácticas de enseñanza tradicionales, que aún prevalecen en el quehacer pedagógico, y que tienen que ver con la manera con que se concibe la lectura y sus usos, la forma en que se evalúa y la manera en que se organizan las planeaciones de clases. De este modo, se pudo identificar en las docentes una transformación en el modo de pensar la lectura y su enseñanza, avanzando desde una perspectiva en la que se enfatiza en los usos escolares de la misma, a una mirada que tiene en cuenta al lector como un sujeto activo que interactúa con el texto. Esta concepción que tuvo en cuenta la importancia de los aspectos socioculturales, al entender que los textos que llegan al aula deben ser aquellos que circulan en la vida social y cultural de los estudiantes

6. Recomendaciones

Con base al análisis de los resultados de esta investigación, se considera pertinente realizar las siguientes recomendaciones para aquellos grupos académicos que quieran profundizar en la comprensión lectora de textos narrativos.

Después de conocer los beneficios de implementar una secuencia didáctica como una configuración didáctica potente para la enseñanza del lenguaje, se sugiere a otros docentes acercarse al estudio de la misma, y tenerlas en cuenta como una posibilidad muy pertinente para planear los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la Didáctica del lenguaje.

De igual manera es de suma importancia valorar la lengua materna como medio de comunicación, expresión e identidad de la cultura y usarla en el aula como puente para el aprendizaje de una segunda lengua.

Trabajar la comprensión de los diferentes tipos de textos desde los primeros años de la escolaridad con la intención de generar las condiciones para ingresarlos al mundo de la cultura escrita. Al respecto Pérez y Roa (2010) afirma que esto se logra al explorar diferentes tipos de prácticas (lecturas públicas, privadas, en voz alta, silenciosas, compartidas, comentadas, etcétera), aproximarse a diversidad de libros, de textos en distintos soportes (físicos y digitales), abordar distintos temas, en atención al horizonte de intereses y expectativas de los niños. (p.37).

Teniendo en cuenta la diversidad de temáticas que maneja el tipo de texto leyenda (históricos, geográficos y culturales), se recomienda trabajar este tipo de texto con los estudiantes ya que les posibilita reconocer su propia historia como también las costumbres y otros aspectos de la cultura.

Transversalizar la implementación de la secuencia didáctica a otras áreas de saber teniendo en cuenta que este tipo de propuesta tiene como objetivo el trabajo sobre la producción [o comprensión] de un texto en un tiempo determinado y en una situación de comunicación real, buscando lograr aprendizajes significativos y por ende el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes.

Implementar el uso del diario de campo como una estrategia para evaluar y reflexionar sobre la práctica docente; esta herramienta permite sistematizar las experiencias y analizar los resultados para sacar posteriores conclusiones, pues en ella se registran aquellos hechos relevantes que serán interpretados por el docente, y que impulsaran la transformación del mismo.

Valorar la importancia de teorizar las prácticas para poder direccionar y argumentar el quehacer pedagógico. Las teorías cumplen la función de explicar la realidad, el por qué o cómo, ocurre un hecho, es el resultado de un proceso científico; esto permite la validación de un proceso investigativo y a la vez permite posibles formas de responder acertadamente ante ciertas situaciones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Promover el enfoque comunicativo como una propuesta útil para desarrollar actividades que permitan la comprensión de textos en el aula de clases, trabajando la construcción del sentido de lo que se lee, se escribe y se habla, teniendo en cuenta la importancia de los aspectos socio-culturales implicados en la comunicación.

7. Referentes bibliográficos

- Actas xl (AEPE) Pascuala Morote Magán, (2000) *Las leyendas y su valor didáctico*.
- Actas xl (AEPE) García de Diego (1958) *Pascuala Las leyendas y su valor didáctico*
- Alejandrino (2003). Hacia la formación de lectores y escritores autónomos”, en la escuela Bolivariana del municipio de Independencia.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J (1997). Realidad mental. Mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. España: Paidós.
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Madrid: Grao.
- Camps, A. (2006). Secuencias Didácticas para aprender gramática. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (1999). “Los enfoques comunicativos: elogio y critica”, *Lingüística y literatura*, 36-37:11-36. Revista del departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia).
- Cassany, D, Luna, M, Sández, G. (2003). *Enseñar lengua*. España: GRAÓ.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. España: Paidós.
- Cortés, J y Bautista, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos*. Colombia: Artes Gráficas Univalle.
- Dubois, M. (2001). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Dubois, M. E. (1987) *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. La didáctica de la lengua materna. Buenos Aires: Editorial Aique.

- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*.
- Ferreiro, E. (1999) Processo de alfabetização da criança. Recuperado en junio 19 de 2014, http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=89&lid=5130
- Forbes, O. (2005). Multiculturalismo & Multilingüismo: un análisis de la microfísica y la geopolítica de las culturas y lenguas en contacto y en conflicto en San Andrés isla. Anaconda. Culturas Populares, Colombia: Universidad del Rosario. Fundación Bat. No. 6, pp. 64–93. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Multiculturalismoymultilingismo.pdf> el 25 de Noviembre del 2014.
- Fúquene Bolaños, S. V., & González Mahecha, M. (2011). *Ingresar al lenguaje y a la cultura escrita: Construyendo saberes desde la sistematización de las propias prácticas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Genette, G. (1970). *Análisis estructural del relato*. Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Giovannini, A: "La comprensión lectora" profesor en acción 3, 1996.
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hymes, D. (1996) *Acerca de la competencia comunicativa*. Bogotá: Departamento de Lingüística Universidad Nacional.
- Hymes, D. (1972b). (citado por (el MEN, 1998) "*On communicative competence*" – in Pride, J. and Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Hymes, D. (1996). (citado por (el MEN, 1998). *Acerca de la competencia comunicativa*.

Universidad Nacional de Bogota. Forma y funcion. 9, (1), 32-77.

Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educacion Superior (2017). Resultados pruebas

saber Once. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber11-resultados>

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. España: Ediciones Dolmen.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de cultura económica.

Llanos, F. L., & Guerrero, L. J. (2017). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque*

comunicativo en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de grado

transición y primero de la Institución Educativa Santa Sofía de Dosquebradas.

Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira Facultad Ciencias de la Educación.

Maestría en Educación.

Londoño Calle, N. X., & Rendón Cardona, D. C. (2017). *Tras las huellas del lobo : Una*

secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (cuento). Pereira:

Universidad Tecnológica de Pereira.

Martínez, S., M. y Otros (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cátedra UNESCO MECEAL. Cali.

Millán L., N. R. (2010). *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*

Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 16, , pp. 109-133

Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación, ley 115 de 1994*. Santa fe

de Bogotá. Recuperado de:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos *curriculares de lengua castellana*.

Santa fe de Bogotá. Recuperado de:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación*

inicial, preescolar, básica y media. Santa fe de Bogotá. Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

Ministerio De Educación. La Lectura En Pisa 2009. (2010) Marcos y Pruebas de la

Evaluación. Secretaría de Estado De Educación y Formación Profesional. Dirección

General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. Madrid.

Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-enpisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>

Morete. P. P. (2000). *La leyenda y su valor didáctico*. Universitat de Valencia, España.

Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_38.pdf

Navarro. Patricia Salas (2012). *El Desarrollo de la Comprensión Lectora en los*

estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad

Autónoma de Nuevo León. Universidad Autónoma de Nuevo León: Universidad

Autónoma de Nuevo León.

Quintriqueo, S. M., & McGinity, M. T. (2009). *Implicancias de un modelo curricular*

monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as

mapuches de la ix región de la Araucania, Chile. A mono-cultural, Chile.

Araucania, Chile: Escuela de Educación Básica, Facultad de Educación,
Universidad Católica de Temuco.

Padrón, G. Pablo. (1996). *El análisis del discurso e investigación social*. Publicaciones del
decanato de posgrado de la Universidad Nacional Experimental Simon Rodriz.
Recuperado de:

<http://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/AnalDisc1996.pdf>

Pérez, M y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*.
Colombia: Kimpres Ltda

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: GRAÓ

Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y
Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana*.
Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.

Ramírez, N (2009). Posibles ventajas y desventajas que trae la educación bilingüe bicultural para
los niños indígenas mayas y sus comunidades, en México. Recuperado de:

[Http://docplayer.es/23689609-Etnografia-comparativa-en-el-ambito-educatvo-de-algunas-
escuelas-indigenas-del-estado-de-chiapas-mexico.html](Http://docplayer.es/23689609-Etnografia-comparativa-en-el-ambito-educatvo-de-algunas-escuelas-indigenas-del-estado-de-chiapas-mexico.html)

Sánchez, E. J., & Zamora, M. E. (2017). *“La pulla” una secuencia didáctica de enfoque
socio-cultural, para la comprensión de textos argumentativos*. Pereira: Universidad
Tecnológica Pereira Maestría en Educación Línea de lenguaje.

Solé, Isabel (1992): Estrategias de lectura, Barcelona, Graó.

Solé, I. 1994 Estrategias de Lectura. Barcelona: Grao.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Teberosky, A. (1984). *La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita*.

Revista Lectura y Vida. Primer congreso latinoamericano de lectoescritura. Buenos Aires:
Argentina

Todorov, T. (1970). *Análisis estructural del relato*. Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo

Tolchinsky (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos involutivos e implicaciones*
didácticas. Barcelona: Anthropos.

Teberosky, A. (1984). *La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita*.

Revista Lectura y Vida. Primer congreso latinoamericano de lectoescritura. Buenos Aires:
Argentina.

Valdivieso, E. V. (2011). La leyenda: un recurso para el estudio y la enseñanza de la

Geografía. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria: Revista de Investigación*
de la Universidad Simón Bolívar, ISSN-e 1665-692X, N° 10 .

Velasco, L. M., & Restrepo, F. T. (2015). *La comprensión de textos narrativos:*

implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con
estudiantes de grado segundo,. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira,
Maestría en educación.

Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol. Universidad del
Valle.

Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York:
Academic Press.

Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** español
- **Nombre del docente:** ADRIANA CHRISTOPHER MARTINEZ y FLORENCIA HOWARD CRESPO
- **Grupo (s):** 3° primaria y Multigradual
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: DIS DAH FIWI CULTURE. Una secuencia didáctica para la comprensión de leyendas en la lengua español.</p> <p>Se parte de la siguiente situación: Recientemente llegó a la institución un niño cartagenero que vivirá en la isla, pero no la conoce; con el propósito de preservar la historia y darle a conocer la cultura de la isla, la institución desarrollará un evento cultural en el que, se dramatizarán y expondrán diferentes leyendas de la isla.</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> <p>Fortalecer la comprensión lectora, en los estudiantes de tercero de primaria y multigradual, mediante la implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, realizando actividades de lectura, escritura y oralidad, además del análisis de personajes de la tradición oral de las islas, y de los diversos aspectos que hacen parte de los planos del relato literario.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los parámetros que conforman la situación de comunicación. • Reconocer el narrador y sus funciones. • Reconocer los elementos fundamentales de la historia.

- Identificar la estructura de la leyenda.
- Reconocer y valorar las leyendas como patrimonio histórico y cultural

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

• **Contenidos conceptuales**

Personajes representativos de la cultura isleña.

¿Qué son Doppys, piratas, embrujos, maleficios?, entre otros

Elementos principales que componen un texto narrativo

La leyenda y sus características

La función social de la leyenda

Plano de la historia

Plano de la narración

Plano del relato (estructura ternaria)

Situación de comunicación: emisor, destinatario, contenido, objetivo y desafío

• **Contenidos procedimentales**

Recopilación de algunas historias de los abuelos (Lea Gordon)

Lecturas en clase de diferentes leyendas de la isla (historias sobre el mar– Ghost Stories...)

Análisis de videos sobre paisajes y elementos históricos del archipiélago de San Andrés y Providencia.

Anticipaciones de diferentes leyendas

Caracterización de los personajes de las leyendas leídas

Reconocimiento de las características del narrador.

Análisis de la estructura de la leyenda y su función social.

Participación en salida pedagógica a casa cultural nativa “Un día en la casa de mi bisabuela”.

Visita a los lugares donde se desarrollan algunas de las leyendas de la isla “Cueva de Morgan, Doppygoly, Casa museo isleña.

Entrevistas a miembros de la comunidad.

Invitación a expertos sobre la historia de la isla.

Visita al Banco de la República para recopilar leyendas de las islas y exploración de otras leyendas colombianas.

Elaboración de cuadros comparativos entre la leyenda y otros tipos de textos.

• **Contenidos actitudinales**

Expresar puntos de vista o posiciones frente a las leyendas leídas.

Valorar el trabajo de los compañeros

Trabajar en equipo, de manera cooperativa

Valorar la cultura y el patrimonio isleño

Demostrar motivación hacia la lectura

Respetar las diferentes opiniones de sus compañeros

Valorar el aporte realizado por los antepasados expresados a través de diversos relatos.

Reconocer la importancia del conocimiento de los contextos en los que surgen los textos para su comprensión.

Valorar la lectura y su función social.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Trabajo individual
 Juego de roles
 Trabajo colaborativo
 Tutoría entre pares
 Explicaciones guiadas
 Uso de TIC
 Visita de expertos
 Salida de campo
 Aprendizaje experiencial

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

Estándar de competencia: Comprensión e interpretación textual; Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Objetivo de la sesión: Contextualizar y motivar a los estudiantes para el desarrollo de la secuencia didáctica, llegando a acuerdos, respecto a las actividades a realizar, los tiempos para el desarrollo de las mismas, las formas de evaluación y los compromisos y responsabilidades que se deben asumir, para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Indicadores de desempeño:

Los niños y niñas participan en la elaboración del contrato didáctico.

1. Encuadre:

Como inicio de la sesión, se realiza una “Fiesta nativa”, con muestras representativas de la cultura de la isla (decoración, música típica en vivo, comida, juegos tradicionales etc.), luego se comparte con los estudiantes, sus opiniones y sentimientos al respecto.

2. Desarrollo:

Presentación del videoclip “Fiwi cultio” (Nuestra cultura) sobre paisajes y elementos históricos del archipiélago de San Andrés a los estudiantes, con el fin de que ellos conozcan parte de la historia y cultura de las islas, para motivarlos a que investiguen más sobre los mismos.

- Con el fin de activar los conocimientos previos de los estudiantes, se realiza las siguientes preguntas sobre el video clip:

- 1) ¿Has visitado algún sitio turístico de las islas?
- 2) ¿Sabes la razón por la cual llevan ese nombre?
- 3) ¿Qué historias conoces sobre el archipiélago?
- 4) ¿Quién te la contó?
- 5) ¿Conoces los oficios que realizaban anteriormente los isleños de estas islas?

A continuación, se presenta la SD al grupo diciéndoles que es un proyecto que realizaremos entre todos, explicando los objetivos de la misma, las actividades y las formas de evaluación;

se les compartirá a los estudiantes cual es el propósito general de las actividades que con ellos se van a realizar: aprender a comprender leyendas y conocer más sobre la cultura e historia de la isla.

En este contexto, se resalta que su participación es importante, por lo que sin su colaboración eso no será posible; por lo tanto se acuerda con ellos las normas que facilitan alcanzar el objetivo. En este sentido se definen claramente los compromisos de las dos partes (profesor y alumnos); para esto se hará un listado de ideas entre todos, acerca lo que consideren debe de ir en el contrato didáctico. Luego con la guía del docente se escriben los puntos principales, los cuales se consignarán en una cartelera y se dejarán a la vista de todos en el salón de clases.

3. Cierre: Se evalúa la sesión indagando a los niños cómo se sintieron, que les interesó, por qué consideran importante lo que se va a hacer en la SD. Luego se les dirá, que en casa con ayuda de un adulto, deberán consultar sobre algunas historias de las islas y traerlas a clase para compartirlas con sus compañeros.

SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

Estándar: Comprensión e interpretación textual; Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

Objetivo: Evaluar las condiciones iniciales de los estudiantes en cuanto a los conocimientos que poseen sobre las historias del archipiélago.

Indicadores de desempeño:

- Selecciono información siguiendo las indicaciones de la clase.
- Argumento y defendiendo mis ideas entre mis compañeros.

1. Encuadre:

Presentación del objetivo de la sesión, recuento de los acuerdos del contrato didáctico, se recuerdan las actividades desarrolladas en la sesión anterior

2. Desarrollo:

Los estudiantes se organizarán por grupos de trabajo con el objetivo de compartir las historias que consultaron. Se agruparán con los estudiantes según las características de sus historias (si son sobre el mar, algún sitio o lugar típico...).

En grupo, cada uno comparte la historia que consultó y entre todos escogen una para presentarla a todos los compañeros.

Se realiza la socialización sobre las historias que llevaron a clase, teniendo en cuenta los siguientes interrogantes:

- 1) ¿Quién te contó la historia?
- 2) ¿Quiénes son los personajes de la historia?
- 3) ¿Aún existe el lugar donde ocurrió la historia?
- 4) ¿Consideras que todo lo que se cuenta en esas historias es real, por qué?
- 5) ¿Por qué es importante conocer esas historias?
- 6) ¿Creen que a los turistas les gustaría escuchar estas historias?
- 7) ¿Cuál fue el hecho de la historia que más te llamó la atención?

Seguidamente se desarrolla un cuadro comparativo donde se relacionan los diferentes elementos que presentan las historias traídas por los estudiantes, con el fin de que descubran que la historia tiene diversos elementos que permiten su clasificación en un grupo: de las historias con una parte real y la otra imaginaria, de las historias totalmente imaginarias, de las historias que dejan una enseñanza

Nombre del compañero	Autor de la historia	Personajes reales y no reales	Tema principal	Lugar donde ocurrió la historia

3. **Cierre:**

Se socializan las conclusiones del ejercicio anterior y finalmente se reflexiona acerca de lo realizado en la sesión: qué aprendieron, cómo lo aprendieron, qué fue lo que más les gusto, entre otros. (evaluación metacognitiva)

SESIÓN No 3

Estándar: Comprensión e interpretación textual; Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

Objetivo: Identificar la estructura de los textos que consultaron, mediante la realización de análisis y comparaciones de las mismas.

Indicadores de desempeño:

Comparo diferentes textos para identificar en ellos situaciones reales y situaciones ficticias. Clasifico información de algunos textos y las organizo teniendo en cuentas ciertas características.

1. Encuadre: Se presenta los objetivos de la clase y se retoma lo trabajado en la sesión anterior respecto a las conclusiones del cuadro comparativo realizado a partir de las historias de los estudiantes.

2.Desarrollo:

Se comparte con los estudiantes la leyenda titulada “El tesoro del pirata Morgan en Santa Catalina” dando respuesta a los cuatro interrogantes vistos durante la clase anterior, con el objeto de comparar la estructura de los diferentes textos trabajados durante la sesión; además se reflexiona sobre las particularidades de los textos, haciendo énfasis en que el texto presentado por el docente tiene elementos tanto imaginarios como reales.

En el tablero se escriben algunas situaciones como “ La silla verde abrió su alas y se hecho a volar”,

El estudiante debe de ubicar en cuadro las cosas reales y ficticias de cada situación

Situación planteada	Situación real	Situación ficticia
La silla verde abrió su alas y se hecho a volar	La Silla verde	La silla abrió sus alas y voló

Seguidamente se socializan las respuestas de los estudiantes, y se les lleva a que compartan algunas historias que hubieren leído, que fueran reales, y otras que fueran ficticias, concluyendo sobre el ejercicio.

3.Cierre:

Se hace el cierre de la sesión, preguntando acerca de los aprendizajes obtenidos, y de lo que ellos creen les puede aportar para leer otros textos y para la vida real.

SESIÓN No 4

Estándar: Comprensión e interpretación textual; Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Objetivo: Identificar que la leyenda está formada por elementos ficticios y reales, que reflejan parte las creencias y la cultura de un pueblo, en un momento histórico determinado.

Indicadores de desempeño:

Reconozco y valoro algunas de las creencias de la cultura raizal.

Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.

1.Encuadre:

La clase se realiza durante la visita a la Cueva Morgan. Se recordarán los objetivos de la sesión y las normas a tener en cuenta; seguidamente iniciamos el recorrido por las diferentes estaciones del lugar.

2.Desarrollo:

Se inicia el viaje con la visita del museo del coco. Allí los estudiantes tendrán la oportunidad de escuchar las historias del uso comercial y cultural del coco en la San Andrés de antes.

En el barco pirata podrán apreciar los elementos que utilizaban los piratas en cada uno de sus viajes. Deleitar las historias de Morgan y otros bucaneros.

Continúa el recorrido con la vista a la cueva de Morgan. El guía del sitio, aprovecha para cautivarlos con la historia del tesoro que se encuentra escondido en dicho lugar.

Por último, se termina el viaje con la visita al Pueblito Isleño. Donde los estudiantes podrán disfrutar de las exposiciones culturales como: la música y los instrumentos musicales, juegos, gastronomía, trajes típicos y el disfrute de la arquitectura de las casas nativas.

Antes y durante el recorrido por este sitio cultural se resaltarán elementos claves en cada relato de las historias tales como: la importancia del coco en la industria isleña de esa época y los hechos en los relatos que pueden ser reales y ficticios.

Al finalizar esta actividad, nos trasladaremos a la Casa Lúdica del sector; donde los estudiantes tendrán la oportunidad de socializar lo aprendido, haciendo uso de dibujos y carteleros.

Consigna: Investigar con la familia y los vecinos la veracidad de las historias contadas en la visita de la cueva de Morgan.

SESIÓN No 5

Estándar: Comprensión e interpretación textual; Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Objetivo: Identificar que la leyenda está formada por elementos ficticios y reales, que reflejan parte de las creencias y la cultura de un pueblo, en un momento histórico determinado.

Indicadores de desempeño:

Reconozco y valoro algunas de las creencias de la cultura raizal.

Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.

1.Encuadre:

Se recordarán los objetivos de la sesión y las normas a tener en cuenta; luego se realizará un juego llamado la caja mágica; de esta cada niño deberá sacar una ficha que contenga una imagen o frase, la cual deberá decir si está es real o no. Ejemplo:

- Frase: Y el señor extendió sus manos, le salieron alas y voló muy alto.
- Dibujo: Imagen de un barco velero en el mar.

Seguidamente se socializa la actividad, en la que cada niño debe argumentar su respuesta, enfatizando en que hay hechos reales y otros que son ficticios

2.Desarrollo:

-Se realiza una socialización de la visita realizada en la sesión anterior, a partir de lo que observaron y lo que más les llamo la atención, realizando comparaciones entre lo que se ha leído y consultado, además de sus aprendizajes.

-se socializan las consultas realizadas con sus familias y se comparan las diferentes conclusiones.

- Se realiza una relectura general de la leyenda “El tesoro del pirata Morgan en Santa Catalina”, explorada en la sesión anterior, resaltando algunos aspectos de la misma, como por ejemplo de que trata, cuál es el tema principal, qué importancia tiene conocerla.e

- Se entrega a cada estudiante la copia de la historia y se da la siguiente instrucción:

“De color rojo resalta las frases que den cuenta de acontecimientos que crean son reales en la historia y con color azul de los que crean no son reales”.

-Luego se analiza con los estudiantes el ejercicio realizado y se aclara, cuáles aspectos corresponden a la realidad y cuáles a la ficción.

-Luego, se realiza la lectura del cuento titulado “Mi día de suerte” con el fin de los estudiantes comparen las semejanzas y diferencias entre ambos tipos de textos, focalizando el análisis en los elementos de ficción.

Consigna: Analiza la leyenda titulada “El tesoro del pirata Morgan en Santa Catalina y el cuento “ Mi día de suerte” y desarrolla el siguiente cuadro.



Tomado de:

....https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi44ufRkarTAhWHhJAKHQ4AATYQtwIILTAC&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dw3rRgyXhvpM&usg=AFQjCNHbocxHqD4wSh9aNYUzeiy5sR5j2g&sig2=6f2Lm0SGj_EDHvwA5cVjCQ

Nombre _____

Fecha: _____

Tipos de historias	Situaciones reales	Situaciones ficticias
Cuento “Mi día de suerte		
Leyenda el tesoro del pirata Morgan en Santa Catalina		

3. **Cierre:**

-Se realiza la evaluación de la sesión, preguntando a los estudiantes que aprendieron, cómo lo aprendieron, si creen que se les haría fácil identificar esas características en otros textos, y cómo lo harían, qué fue lo más fácil y lo más difícil de la sesión de clase.

SESION N0 6

Estándar: Comprensión e interpretación textual; comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

Objetivo: Identificar el contexto comunicativo en el que surgen las leyendas, mediante el análisis del autor, destinatario, tema principal del que trata el texto y su propósito, comparándola con otros textos como los cuentos.

Indicadores de desempeño:

Comparo y explico diferencias entre algunos textos literarios (leyenda, cuento, fabula).

Identifico partes de la estructura de un texto, tales como: el tema principal, propósito autor y destinatario.

ACTIVIDAD N° 1:

1.Encuadre:

Se planea y se realiza una visita a la biblioteca del “Banco de la Republica” para lo cual previamente los estudiantes tendrán que diseñar y escribir una carta solicitando permiso al gerente del Banco para asistir y otra dirigida a los padres para la aprobación de su salida.

2. Desarrollo:

Primera escritura:

Los estudiantes deben realizar una primera versión de la carta teniendo en cuenta la siguiente consigna:

Cada uno debe escribir una carta lo más completo posible para solicitar un permiso de visita al Banco de la República. La carta va dirigida al director del Banco de la Republica.

El objetivo de esta actividad es comparar entre si los textos de cada uno de los estudiantes para autoevaluarse y hacer las correcciones pertinentes.

Seguidamente se hace un cuadro comparativo con lo que tienen sus cartas y lo que creen que hace falta.

Confrontación con escritos sociales:

Los alumnos observan diferentes tipos de cartas que la docente lleva al aula, y se elabora un esquema que registra las partes de dichas cartas(silueta).

La docente aprovecha el espacio para explicar la función de cada una de las partes de la estructura de la carta.

Seguidamente se compara el esquema de las cartas llevadas al aula con el primer cuadro elaborado por los niños de sus cartas.

El objetivo de esta actividad es identificar el esquema apropiado de una carta según su función, y analizar que les falta en sus propias cartas.

Segunda escritura:

Se realiza en grupo la nueva carta siguiendo la estructura formal que tiene este documento: emisor, fecha, destinatario, cuerpo de la carta, propósito de la solicitud, despedida y firma.

Al finalizar entre todos se hacen las respectivas correcciones grupales obteniendo así la carta final.

Para realizar la evaluación final de la actividad los estudiantes desarrollan la siguiente rejilla.

Estructura de la carta	si	no
Fecha y ciudad: arriba a la izquierda.		
Destinatario: a quien va dirigido		
Propósito: ¿para qué?		
Cuerpo de la carta: contenido		
Emisor: quien escribe la carta		
Despedida		
Firma		

Al terminar de elaborar la carta final previamente corregida por la docente, con la ayuda de los estudiantes, la docente se encarga de hacerla llegar al el Banco de la Republica.

SESION N° 7

Estándar: Comprensión e interpretación textual; comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

Objetivo: Conocer las instalaciones del Banco De la Republica, el material que esta tiene a disposición e interactuar con diversos tipos de textos.

Indicadores de desempeño:

Comparo y explico diferencias entre algunos textos literarios (leyenda, cuento, fabula).

Identifico partes de la estructura de un texto, tales como: el tema principal, propósito autor y destinatario.

1. Encuadre:

Se inicia esta actividad recordando las normas de comportamiento que se debe tener al asistir a una biblioteca y se presenta el objetivo de la sesión, el cual tiene que ver con el reconocimiento de diferentes leyendas y otros textos de su interés, además del contexto comunicativo en el que surgen las leyendas.

2.Desarrollo:

Siguiendo el plan de actividades se realiza el recorrido por las diferentes secciones del Banco de la Republica, tales como: sala de audio y video, el espacio infantil, sección histórica cultural del caribe, entre otros. Seguidamente la bibliotecaria muestra a los estudiantes algunos materiales sobre leyendas y le da la oportunidad a los estudiantes de que lean la que sean de su interés; luego se socializa lo que más les gustó de la visita y lo que aprendieron.

Para continuarse hace un recuento de las actividades desarrolladas en las sesiones y se realiza un conversatorio donde se retoma la actividad anterior haciendo preguntas como:

¿Cómo reconocemos que un texto es un cuento?

¿Cuáles son las particularidades de una fábula?

¿Cuáles son las diferencias entre una leyenda y estos otros dos tipos de textos?

El desarrollo de la clase continúa explicando que hay tres mesas de trabajo. En cada una se encuentran los tipos de textos vistos (leyenda, cuento, fabula). Escogerán uno de cada grupo para poder desarrollar el cuadro comparativo de manera similar al de la clase anterior.

Consigna: Desarrolla el siguiente cuadro, con base en los tres textos que escogiste.

Nombre _____

Fecha: _____

	LEYENDA	CUENTO	FABULA
Título del texto			
Quien escribió esta historia			
Para quién la escribió el autor			
Con qué intención fue escrito este texto			

Para finalizar se socializa el ejercicio, dialogando sobre los textos que escogieron y cuáles partes del cuadro fueron más difíciles o fáciles de desarrollar y por qué, mientras la docente complementa y amplía.

SESION N0 8

Estándar: Comprensión e interpretación textual; comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

Objetivo: Identificar el contexto comunicativo en el que surgen las leyendas, mediante el análisis del autor, destinatario, tema principal del que trata el texto y su propósito, comparándola con otros textos como los cuentos.

Indicadores de desempeño:

Comparo y explico diferencias entre algunos textos literarios (leyenda, cuento, fabula).

Identifico el contexto comunicativo de diferentes tipos de texto: tema principal, propósito autor y destinatario.

1. Encuadre:

Se presenta los objetivos de la clase y se retoma lo trabajado en la sesión anterior respecto a las conclusiones del cuadro comparativo realizado a partir de las leyendas trabajadas en clase.

2.Desarrollo:

Las docentes presentan la leyenda titulada “la llorona”. Se realiza la lectura de esta leyenda en 3 diferentes versiones: “la llorona en Perú” “la llorona en Ecuador” y la llorona en Colombia”; para esta actividad la docente entrega a cada grupo, una copia de cada una de las versiones, luego ella lee cada una, mientras los estudiantes siguen la lectura; posteriormente se les solicita realizar el siguiente cuadro:

Consigna: Desarrolla el siguiente cuadro, con base a la leyenda “la llorona”, de los diferentes países.

Nombre _____

Fecha: _____

	LA LLORONA EN COLOMBIA	LA LLORONA EN PERÚ	LA LLORONA EN ECUADOR
¿En qué lugar se desarrolla la historia?			
¿Quien escribió esta historia?			
¿Con qué propósito se escribió, y para quién se escribió?			
¿Cuál es el motivo que lleva al personaje a convertirse en la llorona?			
¿Cómo es la llorona, en cada texto?			
¿Cómo inicia?			
¿Cómo termina?			

Luego se socializa el ejercicio, dialogando sobre las respuestas del grupo y reflexionando acerca de las similitudes y diferencias de las tres versiones, analizando, según la región en donde fue creada, cuáles aspectos cambian. Además, se reflexiona con el grupo acerca de las diferencias entre quién escribe la leyenda, que generalmente es alguien que recopila la versión original, producida en la oralidad por una comunidad o grupo cultural, y luego la escribe; en este sentido se aclara porque es difícil identificar el autor original, ya que surge en la oralidad y cambia en la medida que se cuenta a otras personas, de diferentes lugares y épocas.

3. Cierre:

La clase se concluye resaltando que las leyendas se transforman o adaptan de acuerdo a las culturas de la región o país donde se encuentran; además se reflexiona acerca de los aprendizajes y sus aplicaciones a otras situaciones de lectura.

SESION N°9

Estándar: Comprensión e interpretación textual; Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

Objetivo:

Identificar los diferentes aspectos del plano de la narración, como el narrador, sus funciones y el tiempo de la narración, mediante actividades de lectura individual y grupal.

Indicadores de desempeño:

Identifica quien cuenta la historia

Diferencia entre autor y narrador

Identifica algunas funciones del narrador dentro de la historia.

Realiza dramatizaciones siguiendo una secuencia lógica.

1.Encuadre:se inicia la sesión retomando la actividad anterior en donde se recuerda que en una historia se puede encontrar algunos elementos como el narrador, el cual cumple varias funciones tales como: Contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, entre otras. Luego se continua con la presentación del cuento “Ahora no Bernardo”. Durante la misma se hace preguntas para explorar la comprensión lectora inicial del texto:

- De acuerdo con la imagen de la portada ¿de qué crees que trata la historia?
- ¿Que había en el jardín de Bernardo?
- ¿Por qué los padres de Bernardo siempre le contestaban a sus preguntas,—“ahora no Bernardo”?
- ¿Quién nos da la información acerca de lo que sucede con Bernardo y sus padres?
- ¿Alguna vez te ha pasado una situación parecida a la que vivió Bernardo?

2.Desarrollo

ACTIVIDAD # 1:

Después de esta primera lectura, se organizan grupos de 4 estudiantes y se le entrega la copia del cuento “Ahora no Bernardo” y se les da la siguiente consigna “señala en el cuento con color rojo la voz del narrador, con color verde la voz de Bernardo, de color amarillo la voz de mamá y de azul la voz de papá” .

NARRADORA:

El papá de Bernardo estaba poniendo un clavo en la habitación.

Bernardo fue corriendo a ver a su papá.

BERNARDO:

- “*Hola, pa.*”

NARRADORA:

El papá siguió ahí clavando.

PAPÁ:

- “*Ahora no, Bernardo. Ay.*”

- “*¡¡Ahora no, Bernardo!!*”

NARRADORA:

Así que Bernardo se fue a ver a su mamá que estaba en ese momento fregando los platos.

BERNARDO:

- “*Hola, ma.*”

MAMÁ:

- “*Ay. Ahora no, Bernardo.*”

NARRADORA:

Y siguió fregando los platos.

BERNARDO:

- “*Es que hay un monstruo en el jardín y me va a comer.*”

MAMÁ:

- “*Que ahora no, Bernardo.*”

NARRADORA:

Bernardo salió al jardín.

Para socializar la actividad, cada grupo debe leer la historia asumiendo un rol diferente, de acuerdo a las diferentes voces identificadas en el texto, y a partir de esta actividad, se analiza qué funciones cumple el narrador de esta historia y que tipo de narrador es.

ACTIVIDAD #2:

Se le entrega a cada estudiante una copia la leyenda “El tesoro del pirata Morgan en santa catalina”.

con la siguiente consigna: “señala en el fragmento de la leyenda con color rojo la voz del narrador, con color verde la voz del pirata Morgan, de color amarillo la voz de sus esclavos.

EL TESORO DEL PIRATA MORGAN EN SANTA CATALINA

En 1670 los españoles dominaban las islas cuando el comandante Henry Morgan los desalojó. Henry Morgan era un pirata con patente de corso, es decir con autorización de su Majestad británica para atacar barcos enemigos y quedarse con el botín.

Morgan medía más de dos metros y como era tan grande, desayunaba doce huevos, se comía una gallina entera al almuerzo y otra a la comida. No se cortaba el pelo ni la barba y tampoco se bañaba. A lo único que le tenía miedo era al barco fantasma que por esas épocas surcaba el mar Caribe. Si este barco aparecía en las noches de bruma, con seguridad habría naufragios y ahogados que vivirían para siempre en los cementerios del fondo del mar.

Durante años Morgan se dedicó a saquear los barcos españoles que transportaban el oro que, a su vez, había sido saqueado a los indígenas americanos. También atacaba puertos en el mar Caribe, en especial el de Maracaibo y el de Panamá. Todos le temían pues era sanguinario y no respetaba la vida, ni siquiera la de los niños.

Entre los piratas había leyes que tenían que cumplirse al pie de la letra a la hora de repartir el botín. De lo contrario recibían terribles castigos. Morgan no respetaba estas leyes y se guardaba para sí la mayor parte de los tesoros. Buscaba escondites secretos y entre ellos encontró la cueva en las costas de Santa Catalina.

Hoy en día los niños de las islas visitan la roca, en donde se ve la silueta del pirata, y se imaginan que viven un capítulo del libro “La isla del tesoro”, escrito por R. L: Stevenson. Van a las bibliotecas a ver si encuentran mapas del tesoro y preguntan a sus bisabuelos y tatarabuelos por si alguno tiene una clave que les ayude a descubrir el botín.

Pero el tesoro no aparece pues los doppelgangers, que son los fantasmas de los piratas que acompañaban a Morgan, no revelan el secreto. Ellos eran los encargados de enterrar el oro. Lo malo es que después de hacer los entierros, eran decapitados para que no dijeran lo que sabían.

Sin embargo, los doppelgangers aun pasean por las islas. Si averiguas como comunicarte con ellos, te revelan el gran secreto del tesoro escondido en la cueva de Morgan.

Pero si no lo hacen, no te preocupes. Basta con disfrutar de los hermosísimos paisajes de esta isla tropical bañada por un mar de siete colores para sentir que te has ganado el mejor premio.

Para finalizar esta actividad se le pide a los niños que comparen el ejercicio realizado con los dos tipos de textos, de tal manera que lleguen a la conclusión de que en la leyenda no se evidencia la voz del narrador, que cumple algunas funciones pero otras no, como ceder la voz a los personajes.

ACTIVIDAD #3 Lectura del cuento sin la voz del narrador.

Para la siguiente actividad se realiza la lectura del cuento suprimiendo las intervenciones del narrador.

AHORA NO, BERNARDO

-“Hola, pa.”
 -“Ahora no, Bernardo. Ay.”
 -“¡¡Ahora no, Bernardo!!”
 -“Hola, ma.”
 -“Ay. Ahora no, Bernardo.”
 -“Es que hay un monstruo en el jardín y me va a comer.”
 -“*Que ahora no, Bernardo.*”

ACTIVIDAD#4 Luego se continua la actividad con el cuento “Ahora no Bernardo”, donde los estudiantes desarrollan la siguiente consigna:

CONSIGNA: Señala en el texto con el color verde los verbos que indican el tiempo en que se cuenta la historia (pasado, presente y futuro)

3. Cierre:

Al finalizar la lectura se socializa el ejercicio anterior haciendo las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintieron al leer el texto en las dos versiones?

¿Qué importancia tiene el narrador en la historia? ¿cómo podemos reconocer el narrador en la historia? ¿Cómo podemos identificar cuando la historia ya paso está pasando o va a pasar?

SESION N0 10

Estándar: Comprensión e interpretación textual; Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

Objetivo: identificar el modo en que el narrador cuenta la historia, y la estructura de la misma (estado inicial, fuerza de transformación y estado final).

Indicadores de desempeño:

Identifico la estructura en que la historia es contada por el narrador

Identifico cómo están los personajes al inicio de la historia.

Identifico las situaciones que afectan el comportamiento de los personajes durante la historia.

Identifico el estado de los personajes al finalizar la historia.

1.Encuadre:Se presenta los objetivos de la clase explicando el propósito de la sesión: reconocer el modo como se cuenta la historia y la estructura de la misma, y se retoma lo trabajado en la sesión anterior respecto a la importación del narrador y sus funciones.

2.Desarrollo:se les dice a los estudiantes si ellos recuerdan el cuento “Mi Día de Suerte”. y se les pregunta ¿cómo están los personajes al inicio de la historia? ¿Qué es lo que sucede en la historia que hace que cambie el estado inicial?, ¿Qué acciones desencadenan el conflicto?, ¿Cómo empieza a resolverse el conflicto? Y ¿Cómo quedan los personajes con relación al estado inicial?

La docente explica que los relatos tienen una estructura: estado inicial, fuerzas de transformación y estado final.

ACTIVIDAD 1

Luego se presenta la leyenda “La llorona” (versión peruana).Después de la lectura por parte del docente, se realizará el análisis de la leyenda, a través de preguntas que se harán por medio del juego la ruleta preguntona. (esta es una ruleta que tiene preguntas como:¿cómo era la llorona al inicio de la historia? ¿Qué ocurrió con ella después? ¿Que la hizo cambiar de actitud? ¿Cómo termina la historia?

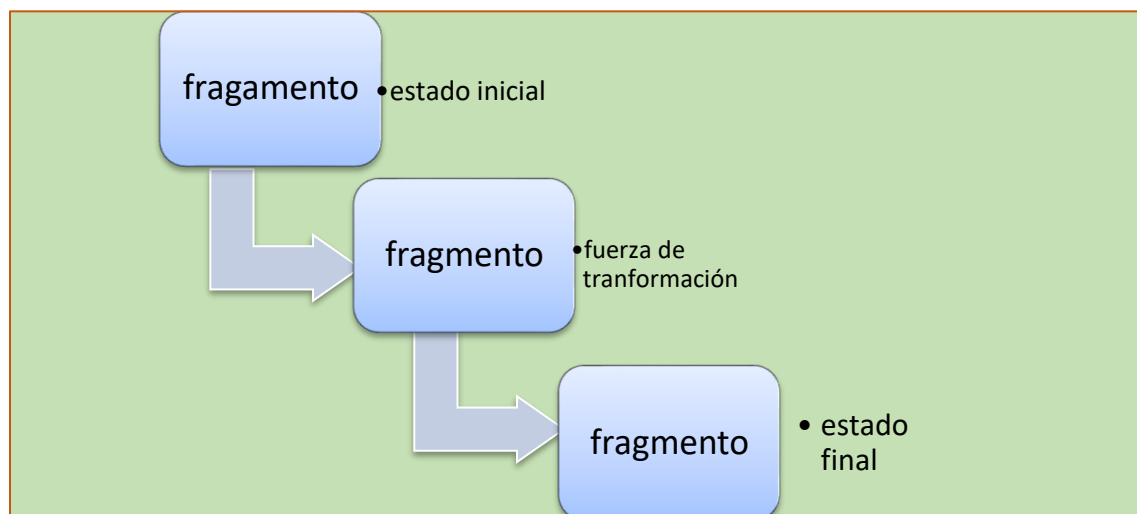
En grupo de 2 estudiantes se les entrega a los niños algunos fragmentos de la leyenda “La llorona” que dan cuenta de los acontecimientos más importantes del estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final. Los estudiantes deben organizar en orden secuencial los hechos de la historia en el siguiente cuadro.

Carla se enamoró de un joven común y decidió comenzar un amorío a escondidas.

La Llorona vaga de noche por las calles, llorando desgarradoramente, pidiendo arrepentida por sus hijos.

El novio estaba acostado junto a su amante, una viuda vecina que decía ser su amiga.

cuadro



ACTIVIDAD 2

La docente hará preguntas orientadas a identificar el estado inicial, la fuerza de transformación y, el estado final de la leyenda como:

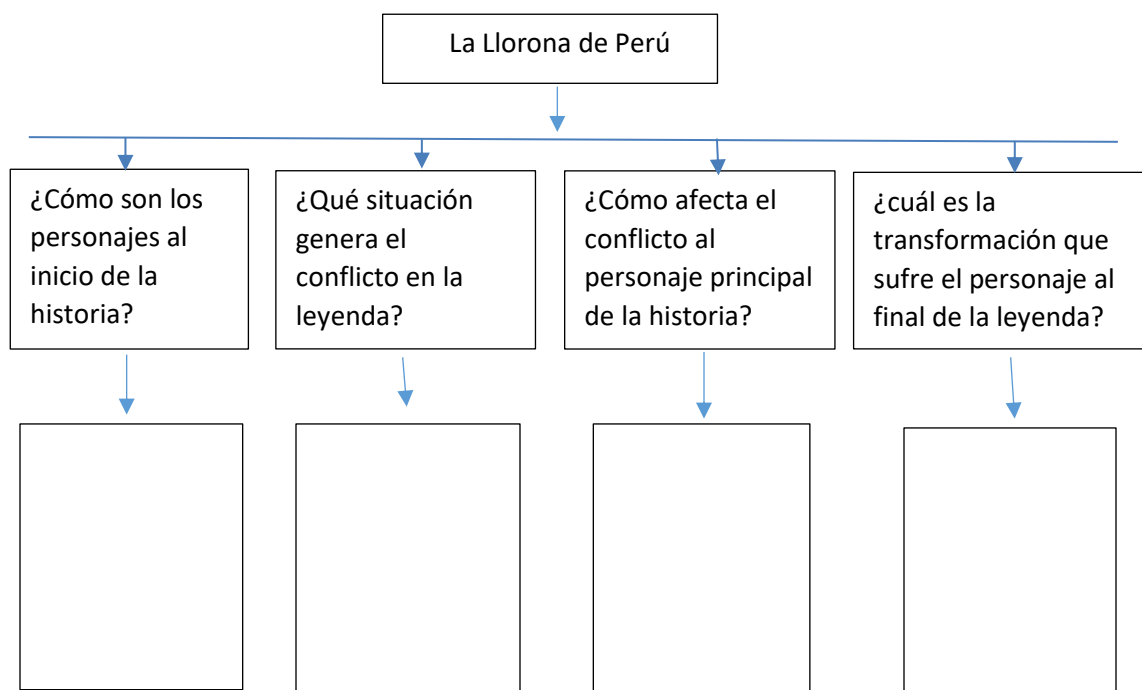
¿Cómo es la relación de los personajes en su inicio?

¿Qué le sucede a Carla y Rosario al empezar la leyenda?

¿Qué acciones desencadenan la problemática entre estos dos personajes?

¿Cuál es la transformación que presentan los personajes al final del cuento?

Seguidamente los estudiantes completan el siguiente esquema:



3. Cierre: Finalmente se hace la socialización de los grupos y se comparan las diferentes respuestas con el texto, con la ayuda de la docente se aclaran las dudas y llegar a un acuerdo grupal que nos permitan identificar con claridad el estado inicial, las transformaciones y el estado final de los personajes en la historia.

SESION N° 11

Estándar: Comprensión e interpretación textual; Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

Objetivo: identificar las características psicológicas y las acciones de los personajes de la historia, además del tiempo y el espacio en que se desarrollan los acontecimientos.

Indicadores de desempeño:

identifico el lugar donde se desarrollan los acontecimientos de la historia.

Identifico cuando ocurrieron los hechos en la historia.

identifico las características del personaje principal y sus transformaciones a medida que avanza la historia.

Reconozco las acciones del personaje principal de la historia.

1. Encuadre:

Se presenta los objetivos de la clase, se explica que el propósito de la sesión es conocer todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en la historia.

2. Desarrollo:

La docente explora los conocimientos de los estudiantes a partir de la siguiente actividad.

En grupo, se procede a realizar un dibujo de los personajes del texto que explique las características que los describen. Luego se responde las siguientes preguntas del texto “El tesoro de del pirata Morgan”, para conocer mucho mejor como son los personajes de la historia y se socializa las respuestas.

Consigna: Realizar un dibujo del pirata Morgan y sus ayudantes en una hoja, y agrega un globo como en los comics, en el que ellos se expresan diciendo como son.



Luego, se socializa el ejercicio realizado, mientras la docente en el tablero, escribe y completa las características de los personajes principales.

Posteriormente se les dice a los estudiantes que deben identificar y compartir las principales acciones de los personajes.

¿Cuáles son las acciones que realiza el pirata Morgan? ¿Qué quería hacer el pirata con estas acciones? ¿Cuál era el propósito de Morgan?

Estas respuestas se relacionan en el siguiente cuadro



Ayudantes de
Morgan



Pirata
Morgan

Seguidamente se pasa a señalar en el texto con color naranja todas las palabras que hagan referencia al tiempo; por ejemplo: “un día”, “Tiempo después”. A partir de este ejercicio se solicita a los estudiantes ubicar en una línea de tiempo los hechos más importantes de la historia, utilizando algunas imágenes para completar el texto. En este contexto, la docente explica que el tiempo permite ubicar los diferentes momentos en que se desarrollan los principales acontecimientos de la historia.

Línea de tiempo del tesoro de Morgan en Santa Catalina

En 1670 los españoles dominaban las islas de Santa Catalina cuando el comandante Henry Morgan los desalojó.	Durante años Morgan se dedicó a saquear los barcos españoles que transportaban el oro, y también atacaba puertos en el mar Caribe.	Morgan se guardaba para sí la mayor parte de los tesoros. Buscaba escondites secretos y entre ellos encontró la cueva en las costas de Santa Catalina	Los esclavos de Morgan enterraban el oro robado. Después eran decapitados para que no dijeran lo que sabían, convirtiéndose así en Doppies (fantasmas).
---	--	---	---

Cierre: Al finalizar, cada grupo socializa las respuestas y entre todos se discute su pertinencia de las mismas, además se concluye acerca de cuánto dura la historia. Para evaluar la sesión se realizan las siguientes preguntas,

¿para qué nos sirve una línea de tiempo?
 ¿Qué pasa si tenemos en desorden los hechos de la historia?
 ¿Cómo podemos ubicar la leyenda en una época determinada?

Luego la docente explica la importancia de la secuencia lógica de los hechos en una historia y de cómo el contexto que enmarca las acciones de los personajes en la historia, para que esta pueda ser comprendida.

SESIÓN No 12:

Estándar: Comprensión e interpretación textual; comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

Objetivo:
 Reconocer los diferentes elementos del plano de la historia (personajes, acciones, propósitos de las acciones, caracterización, interacciones, conflicto, tiempo y espacio)

Indicadores de desempeño:

- En forma detallada realiza descripciones de personas, objetos y lugares relacionados en el texto.
- Reconoce las acciones que desarrolla cada personaje en una historia.
- Infiere las intenciones que tienen algunos personajes de la historia.
- Identifica los diferentes propósitos que tienen los personajes en una historia
- Reconoce que las historias suceden en un lugar y tiempo determinado.

Encuadre: se inicia la sesión retomando la leyenda trabajada en las clases anteriores titulada “La llorona en Perú” se realiza una relectura de la leyenda posteriormente se le pide a los estudiante que desarrollen la siguiente actividad:

ACTIVIDAD#1

Escribe en el cuadro las acciones y propósitos según corresponda a cada personaje de la leyenda leída en clase.

Personajes	Acciones	Propósitos de los personajes
Carla		
Novio de Carla		
Padre de Carla		

Se socializa el cuadro y entre todos se discute su pertinencia.

Se realiza las siguientes preguntas,

¿Qué parte del cuadro se te hizo más difícil de desarrollar? ¿por qué?

¿Cómo descubriste las intenciones de los personajes ?

Luego la docente explica las relación entre las intenciones y las acciones de los personajes en la historia, para que esta pueda ser comprendida.

ACTIVIDAD#2

Describe las características de los personajes según el cuadro.

PERSONAJES	¿Cómo actúa?	¿Qué siente?	¿Cómo es su forma de ser?
Carla			
Novio de Carla			
Padre de Carla			

Cierre: se socializa el cuadro y entre todos se discuten las respuestas.

Para orientar el aprendizaje se realiza las siguientes preguntas,

¿Qué parte del cuadro se te hizo más difícil de desarrollar? ¿por qué?

¿Por qué es importante que cada personaje tenga unas características que lo defina como tal ?

¿Al desarrollar los cuadros se pudo comprender mejor la historia? ¿Por qué?

la docente hace un conversatorio sobre las características que definen a los personajes: como sus comportamientos, emociones e intenciones. Que puede ir transformando se durante la historia

Estándar: Comprensión e interpretación textual; Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

- **Objetivo:** Conocer historias a través de la oralidad que permitan valorar la importancia de tradición cultural de una región.
- Identificar que las leyendas experimentan modificaciones culturales a través del paso del tiempo y dependiendo del lugar de donde sean contadas.

Indicadores de desempeño:

Identifica aspectos relevantes sobre el origen y desarrollo de las leyendas.

Valora a las personas de la tercera edad como portadores de la tradición oral.

Relaciona las leyendas contadas por los abuelos con la realidad de su contexto y cotidianidad.

1. **Encuadre:** se planifica un cronograma de visitas para salir de la institución educativa hacia las casas de los abuelos (as) habitantes de la comunidad. Y para recibir un invitado en el salón de clase.
Se les recuerda a los estudiantes las normas de comportamiento dentro y fuera de clases, y se resalta el valor del respeto hacia las personas de la tercera edad.
2. **ACTIVIDAD# 1**
Se realiza la primera visita en la comunidad a la señora Lea Gordon de 68 años, se les orienta a los estudiantes que estén muy atentos a las historias.

Cierre: Al finalizar la visita a mis Lea se realizan las siguientes preguntas:

¿Qué les pareció la visita a mis Lea? ¿Si fue agradable? ¿Por qué?

¿Alguna vez alguien de la tercera edad les había contado historias?

*Después de las visitas se les pide a los estudiantes que re-narren la historia.

* comparación de la re-narración de la historia con el video de la historia contada por Mis Lea con el objetivo de identificar que las leyendas cambian al ser recontadas

*Los estudiantes recrean las leyendas por, medio de dibujos con el objeto de compartirlas con sus compañeros de primero de primaria.

*teniendo en cuenta la leyenda narrada por Mis Lea Gordon los estudiantes desarrollan el siguiente cuadro.

Consigna: para identificar la estructura de la leyenda se desarrolla la siguiente rejilla

¿Cuál es el propósito de la leyenda?	
¿Quién es el autor de la leyenda?	
¿A quiénes va dirigida la leyenda?	
¿Cuál es el tema principal del que trata la leyenda?	

3. **Cierre:**

Se socializa el cuadro y entre todos se discuten las respuestas.
Para orientar el aprendizaje se realiza las siguientes preguntas,
¿Al desarrollar el cuadro presentaste algún tipo de dificultad? ¿Cuáles?
La docente ayuda aclarar las dudas y amplia sobre el tema.

1. **ACTIVIDAD# 2**

Se recibe un invitado “abuelito de la comunidad” en el salón de clase para compartir algunas leyendas de la cultura isleña.

Se les recuerda a los estudiantes las normas de comportamiento, se resalta el valor del respeto hacia las personas de la tercera edad.

Cierre: Al finalizar la visita a realizan las siguientes preguntas:

¿Qué les pareció la visita? ¿Si fue agradable? ¿Por qué?

¿Existen diferencias entre las primeras historias y estas? Menciona algunas.

¿cuál de las leyendas te gusta más? ¿Por qué?

Después de las visitas se les pide a los estudiantes que re-narren las historias.

Los estudiantes recrean las leyendas por, medio de una dramatización.

Finalmente, los estudiantes desarrollan el siguiente cuadro para identificar la estructura del plano del relato.

Consigna: Desarrolla las siguientes preguntas del cuadro.

¿Cómo era el personaje principal al inicio de la historia?	
¿Cuál fue el hecho más importante de la historia que cambió la vida del personaje?	
¿Cómo es el personaje al finalizar la historia?	

Cierre: La docente relaciona las respuestas de los estudiantes en el tablero y compara las diferentes respuestas. mientras se aclara posibles dudas

Exposición; relatos e historias de San Andrés

Estándar de competencia: Comprensión e interpretación textual; Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Objetivo de la sesión: Dar a conocer la historia de San Andrés a partir de la relación que tiene el isleño con el mar y el coco y las leyendas que se tejen alrededor de esta.

Indicadores de desempeño:

Los estudiantes organizan las actividades desarrolladas en la secuencia para realizar una presentación que dé cuenta del aprendizaje adquirido en el desarrollo de la misma.

El estudiante explica la preparación de una receta típica.

Cuenta leyendas y parte de la historia de san Andrés islas.

Representa bailes típicos y explica el origen de la vestimenta.

los estudiantes explican algunos juegos típicos.

1. Encuadre:

Como inicio de la sesión, se organizan los diferentes están de los cuatros temas de la exposición. (música, danza, historia y juegos tradicionales). Se abre espacio para que los expositores practiquen sus intervenciones.

2. Desarrollo:

Se inicia la primera presentación con una pareja de estudiantes

A continuación, se presenta la SD al grupo diciéndoles que es un proyecto que realizaremos entre todos, explicando los objetivos de la misma, las actividades y las formas de evaluación; se les compartirá a los estudiantes cual es el propósito general de las actividades que con ellos se van a realizar: aprender a comprender leyendas y conocer más sobre la cultura e historia de la isla.

En este contexto, se resalta que su participación es importante, por lo que sin su colaboración eso no será posible; por lo tanto se acuerda con ellos las normas que facilitan alcanzar el objetivo. En este sentido se definen claramente los compromisos de las dos partes (profesor y alumnos); para esto se hará un listado de ideas entre todos, acerca lo que consideren debe de ir en el contrato didáctico. Luego con la guía del docente se escriben los puntos principales, los cuales se consignarán en una cartelera y se dejarán a la vista de todos en el salón de clases.

3. Cierre: Se evalúa la sesión indagando a los niños cómo se sintieron, que les interesó, por qué consideran importante lo que se va a hacer en la SD. Luego se les dirá, que en casa con ayuda de un adulto, deberán consultar sobre algunas historias de las islas y traerlas a clase para compartirlas con sus compañeros.

Anexo 2. Cuestionario Pre-test

Cuestionario de comprensión lectora

El siguiente cuestionario constituye un instrumento de la investigación que está desarrollando tu docente, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Tu

colaboración dando respuesta a las preguntas permitirá obtener información valiosa para un posterior análisis. Los datos personales son confidenciales.

Nombre _____

Curso _____ Edad _____ Colegio _____

Lee el texto “El tesoro del pirata Morgan”, y luego responde las siguientes preguntas, encerrando en un círculo la respuesta que consideres correcta.

1. Con la leyenda del Tesoro del Pirata Morgan se busca:

A. Contar la vida del pirata Morgan.

B. Contar una historia que hace parte de la cultura de la isla.

C.

Demostrar las estrategias de un buen capitán.

2. ¿Qué características describen mejor al capitán Morgan?

A. humilde y amistoso.

B. valiente y ambicioso.

C. valiente y honesto

3. ¿A quién va dirigida la leyenda?

A. A los niños y turistas.

B. A los adultos.

C. Al público en general.

4. ¿Cuál es el tema principal del que trata la leyenda?

A Cómo ser un buen pirata.

B La historia del tesoro de Morgan.

C La historia de San Andrés y Providencia.

5. Quién cuenta la leyenda es:

A. La profesora porque es quien lee la leyenda.

B. Los padres porque son quienes cuentan la leyenda a sus hijos.

C. Una persona que no hace parte de la leyenda.

6. ¿Qué papel cumple el narrador en esta leyenda?

A. Es quien escribe la leyenda.

B. Es quien cuenta los hechos de la leyenda.

C. Es uno de los personajes.

7. Los hechos que nos cuenta el narrador sobre el pirata Morgan:

A. Ya pasaron.

B. Están pasando.

C. Apenas van a pasar

8. ¿Cómo era Henry Morgan antes de convertirse en un pirata?:
A. Rico, aventurero.
B. Bucanero y despiadado
C. Rico y famoso.
9. ¿Cuál fue el hecho más importante en la historia, que cambio la vida del capitán Morgan?
A. Recogió un tesoro en oro, plata y piedras preciosas, el más grande obtenido en la piratería del caribe.
B. Tuvo contacto con los barcos piratas, bucaneros, filibusteros y corsarios, dedicándose a la piratería.
C. Destruyó Puerto Príncipe y Porto Bello, en la entrada del Lago Maracaibo.
10. ¿Cómo finaliza la leyenda de Morgan?
A. Describiendo las aventuras de Morgan al dejar su país natal.
B. Explicando lo que le pasó a los esclavos del capitán Morgan.
C. Explicando lo que puede sucederle a los que encuentran el tesoro de Morgan.
11. La historia del pirata Morgan sucede en:
A. San Andrés
B. Diferentes países
C. Panamá.
12. ¿En qué época sucedieron los hechos narrados en la leyenda?
A. En los años 1200.
B. En la actualidad.
C. Entre los años 1600 y 1670.
13. ¿Quién es el autor de la leyenda?
A. El Pirata Morgan.
B El autor es desconocido
C. Juan Pérez de Guzmán.
14. ¿Qué hizo el capitán Morgan para proteger su tesoro?
A. Viajó a Panamá a buscar una protección especial para su tesoro.
B. Lanzó maldiciones sobre todo aquel que encuentre su tesoro.
C. Decapitó a sus esclavos para que sus espíritus cuidaran el tesoro.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

El tesoro del pirata Morgan

En las islas de San Andrés y Providencia existe la leyenda del “Tesoro de Morgan”, el cual ha sido buscado por isleños y colombianos.

Fue el corsario inglés Henry Morgan, quien nació en Inglaterra; fue hijo de un rico agricultor inglés. Siendo muy joven dejó su país natal y se embarcó para Barbados, en donde se vinculó

con la Compañía de Islas Occidentales. En 1660 se encontraba en Jamaica, en donde tuvo contacto con los barcos piratas, bucaneros, filibusteros y corsarios, dedicándose a la piratería. Por su arrojo y valentía, los piratas lo nombraron capitán. En 1666 participó en la expedición donde conquistó la Isla de Providencia. En sus actividades filibusteras en las Antillas destruyó Puerto Príncipe y Porto Bello, en la entrada del Lago Maracaibo tres barcos bajo el mando del español Alfonso de Campos.



Desde las islas de San Andrés y Providencia, Morgan preparó los ataques a tierra firme. En Panamá se enfrentó al capitán general del Reino Juan Pérez de Guzmán, quien comandaba dos escuadrones de caballería de doscientos jinetes y mil cuatrocientos infantes. Con los 1200 piratas Morgan venció a los españoles y se adueñó de la vieja Panamá, la cual saqueó, incendió y dejó en escombros. En Panamá recogió un tesoro en oro, plata y piedras preciosas, el más grande obtenido en la piratería del caribe. La fama de este Tesoro de Morgan se difundió por todo el mundo.



Dice la tradición que Morgan reunió todo el tesoro en un cuarto, el cual llegaba hasta el techo. Después de darle una pequeña parte del tesoro a sus compañeros piratas, Morgan enterró el resto en un lugar especial de las islas, una cueva (de ahí el nombre “La cueva de Morgan”). Cuatro de sus esclavos favoritos se ofrecieron cuidar el tesoro, ellos fueron decapitados y sepultados al lado del tesoro por el propio Morgan.



Dice la leyenda, que el codiciado Tesoro de Morgan se encuentra en un lugar embrujado de la isla. Quien lo encuentre, debe cumplir determinados pactos a medianoche, antes de dar con él. Sus espíritus cuidanderos, los esclavos decapitados por Morgan, son los vigilantes, y los que causan males a las personas que no cumplan con los pactos. Una de las maldiciones es pasar el resto de la vida en silla de ruedas, y con enfermedad de parálisis. Se dice que algún día se revelará el secreto de Morgan para fines nobles en cumplimiento de la evolución espiritual del mundo.



Anexo 3. Cuestionario Pos-test

Cuestionario de comprensión lectora

El siguiente cuestionario constituye un instrumento de la investigación que está desarrollando tu docente, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Tu colaboración dando respuesta a las preguntas permitirá obtener información valiosa para un posterior análisis. Los datos personales son confidenciales.

Nombre _____

Curso _____ Edad _____ Colegio _____

Lee el texto “El hoyo soplador”, y luego responde las siguientes preguntas, encerrando en un círculo la respuesta que consideres correcta.

1. Con la leyenda del Hoyo soplador se busca:
 - A. Contar la vida de los indios misquitos.
 - B. Relatar la historia del Hoyo soplador.
 - C. Demostrar las estrategias de un médico brujo.
2. ¿Quién es el autor de la leyenda?
 - A. El médico brujo de los misquitos.
 - B. No existe un autor determinado.
 - C. El historiador Juan Ramirez.
3. ¿A quién va dirigida la leyenda?
 - A. A los niños y turistas.
 - B. A los adultos.
 - C. Al público en general.
4. ¿Cuál es el tema principal del que trata la leyenda?
 - A. Cómo sanar el cuerpo usando la naturaleza.
 - B. La historia del Hoyo soplador.
 - C. La historia de San Andrés y Providencia.
5. Quién cuenta la leyenda es:
 - A. La profesora porque es quien lee la leyenda a los estudiantes.
 - B. Los padres porque son quienes cuentan la leyenda a sus hijos.
 - C. Una persona que no hace parte de la leyenda.
6. ¿Qué papel cumple el narrador en esta leyenda?
 - A. Es quien escribe la leyenda.
 - B. Es quien cuenta los hechos de la leyenda.
 - C. Es uno de los personajes de la leyenda.

7. Los hechos que nos cuenta el narrador sobre el Hoyo soplador:
- A. Ya pasaron.
 - B. Están pasando.
 - C. Apenas van a pasar
8. ¿Cuál de las características describen mejor a los Misquitos al llegar a la isla?:
- A. Navegantes, amistosos y muy creyentes.
 - B. Cazadores, egoístas y aventureros.
 - C. Constructores, crueles y despiadados.
9. ¿Cuál fue el hecho más importante en la historia, que cambio la vida de los misquitos?
- A. El médico brujo sanó al ponerlo al lado del Hoyo soplador.
 - B. La llegada de los Misquitos a las islas de San Andrés.
 - C. Los Misquitos no podían dormir de noche.
10. ¿Cómo finaliza la leyenda del Hoyo soplador?
- A. Explicando cómo el Hoyo soplador seguía curando a las personas.
 - B. Explicando cómo vivían los indios Misquitos en la isla de San Andrés.
 - C. Explicando el temor que los misquitos sentían por el Hoyo soplador.
11. La historia del Hoyo soplador sucede en:
- A. San Andrés
 - B. Santa Catalina
 - C. Panamá.
12. ¿En qué época sucedieron los hechos narrados en la leyenda?
- A. En los años 1200.
 - B. En la actualidad.
 - C. En los años 1600 .
13. ¿Qué características describen mejor a los misquitos?
- A. humildes y guerreros.
 - B. fieles y agradecidos.
 - C. valiente y solitarios.
14. ¿Por qué los misquitos dejaron al médico brujo al lado del Hoyo soplador o “la gran ballena atrapada”?
- A. Para que al médico brujo pudiera ser sanado.

- B. Para que el médico brujo descansara en paz.
- C. Para que la ballena se comiera al médico brujo.

El hoyo soplador consiste en un túnel abierto que se ha formado a través de los siglos con más de 30 metros de longitud en forma de una chimenea donde el empuje de las olas arroja chorros de agua los cuales son muy altos y espectaculares.

En los años 1.600 llegó a San Andrés isla una canoa tripulada por Misquitos quienes eran indígenas procedentes del exterior; navegantes valientes, amistosos y muy creyentes. Su fuente de sustento era la pesca y la agricultura.



Encontraron un lugar bello por su naturaleza selvática y un sitio adecuado para desembarcar. Los Misquitos construyeron chocitas formando un pequeño asentamiento.

La primera noche que pasaron en este sitio escucharon rugidos que paralizaron su corazón, truenos como los volcanes atrapados en su pared aparentando gemidos de un dragón moribundo; La presencia de aquel espanto que se acercaba no les permitió conciliar el sueño porque cada estruendo de la bestia venía acompañada por gran volumen de agua.



Entonces el medico brujo dijo que era una gran ballena que había sido atrapada, quedo prisionera dentro de la roca y lanzaba gran cantidad de agua por su nariz. Al tiempo de esto el médico brujo fue preso de una grave enfermedad, sus pociones y remedios no hicieron ningún efecto, su salud seguía empeorando; por lo cual decidieron dejarlo al lado de la gran ballena atrapada para que descansara en paz. Milagrosamente el enfermo se repuso razón por la cual los Misquitos juraron fidelidad a la bestia y lo declararon el dios de los mares. Lo adoraban le traían toda clase de frutas y peces que arrojaban por su nariz.

Los enfermos eran colocados al lado de su boca y según la cantidad de agua que recibían dice la leyenda que se iban reponiendo.

Con el pasar del tiempo su fama fue creciendo por sanar a muchos enfermos dándose a conocer como el dios soplador.

Anexo 4. Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante _____, quien participará de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella.

La presente investigación está siendo desarrollada por las docentes Adriana Christoper y Florencia Howard, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, extensión San Andrés islas. El objetivo de este estudio es fortalecer la comprensión de textos narrativos (leyenda), en los estudiantes, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la que se leerán y analizarán leyendas de diferentes regiones, enfatizando en la cultura propia y reflexionar acerca de las prácticas docentes.

Si usted acepta a que el niño participe de este estudio, se le pedirá responder preguntas de comprensión lectora sobre la leyenda, mediante dos cuestionarios, uno antes de iniciar la implementación de la secuencia didáctica y otro al finalizar la aplicación de la misma, y participar de diferentes actividades encaminadas a mejorar la comprensión de textos narrativos. En algunos momentos se podrán realizar registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Las respuestas a los cuestionarios serán anónimas y con base en los resultados encontrados se harán recomendaciones a la Institución Educativa, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque comunicativo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución, el cual durará aproximadamente, seis meses. Igualmente, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por _____, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, tendrá que responder dos cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente tres meses, y que participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la comprensión de lectura, mediante una propuesta que durará aproximadamente, seis meses.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

De igual forma, autorizo la utilización, publicación y divulgación de fotos o videos en los cuales aparezca mi hijo o acudido, si así lo requiere la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que está desarrollando este proyecto.

Nombre del acudiente o padre de familia

Firma acudiente o padre de familia

C.C.

Nombre del estudiante

Firma del estudiante

Fecha: _____

